

Maestría en Sociología

**UN ACERCAMIENTO A LA PROFESIONALIZACIÓN
DE LOS ACADÉMICOS DE LAS ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS DEL D.F.
1984-2004.**

(Estudio exploratorio)

Rocío Alicia Matias López

ASESOR:

Dr. Mario Guillermo González Rubí

15 de Abril del 2011

A Emilio, por todos los momentos robados y
por la esperanza de vida.

A Gabriel, por enseñarme a persistir y a creer.

A mis maestros guías en el camino:

Lidia Girola, Mario González Rubí,

Mery Hamui, Rocío Grediaga,

Romualdo López.

Gracias.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 5 |
| Características generales..... | 10 |
| Precisiones metodológicas..... | 16 |
| Perspectiva de análisis..... | 18 |
| Ejes de diferenciación..... | 20 |
| Capítulo 1. Marco teórico. | |
| Profesionalización. Del concepto a la categoría..... | 23 |
| 1.1. Precisión conceptual..... | 24 |
| 1.2. Perspectivas teóricas en la sociología de las profesiones..... | 25 |
| 1.2.1. La interpretación funcionalista de las profesiones..... | 25 |
| 1.2.2. El punto de vista interaccionista de las profesiones..... | 32 |
| 1.2.3. Max Weber y las corrientes teóricas actuales..... | 34 |
| 1.3. Las profesiones: | |
| La diversidad de enfoques..... | 41 |
| 1.4. La docencia como profesión..... | 43 |
| 1.5. Modelos de análisis para la profesión docente..... | 47 |
| 1.6. La docencia como sistema de actividades en evolución permanente..... | 50 |
| Capítulo 2. | |
| Contexto histórico del subsistema de educación normal..... | 52 |
| 2.1. La educación básica y normal. | |
| Un recorrido histórico compartido..... | 53 |
| 2.2. La expansión de la educación básica y normal..... | 60 |
| 2.3. El establecimiento de nivel licenciatura para los estudios de educación normal..... | 66 |
| 2.4. El contexto de la modernización, transformación y, fortalecimiento del subsistema de educación normal..... | 70 |
| 2.5. El Programa de Mejoramiento Institucional (PROMIN)..... | 72 |

Capítulo 3

Caracterización del personal académico

de las escuelas normales públicas: incorporación, identidad

| | |
|--|------------|
| y oportunidades institucionales para la carrera académica | 80 |
| 3.1. Aspectos generales..... | 81 |
| 3.2. Trayectoria profesional..... | 85 |
| 3.2.1. Los inicios..... | 85 |
| 3.2.2. La situación laboral en 2004..... | 95 |
| 3.3. Antigüedad de la trayectoria laboral | 102 |
| 3.4. La formación..... | 106 |
| 3.5. La actualización..... | 109 |
| 3.6. Los estímulos..... | 112 |
| 3.7. El quehacer cotidiano..... | 116 |
| 3.8. Un acercamiento a la identidad profesional..... | 122 |
| 3.9. Rasgos sobresalientes de los formadores | |
| De docentes de las escuelas normales públicas del D.F..... | 125 |

Capítulo 4.

La profesionalización en tanto que proceso de construcción:

| | |
|--|------------|
| Un acercamiento al rol, tareas y funciones..... | 130 |
| 4.1. Criterios generales de selección..... | 131 |
| 4.2. El análisis..... | 132 |
| 4.3. Conclusiones..... | 147 |
| Bibliografía..... | 153 |

Anexos

Anexo 1 Introducción

Censo sobre los perfiles profesionales de los maestros

| | |
|---------------------------------|------------|
| de educación normal..... | 161 |
|---------------------------------|------------|

Anexo 2 Introducción

| | |
|----------------------------------|------------|
| Guión de entrevista | 176 |
|----------------------------------|------------|

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el desarrollo profesional de los maestros ha adquirido sentido en tanto se reconoce la complejidad y heterogeneidad de su labor. Los vertiginosos cambios sociales, económicos, científicos, político culturales y tecnológicos, plantean nuevos retos al trabajo de los profesores al demandarles conocimientos y habilidades para las que no fueron formados; y sus funciones se hacen más complejas a medida que cambian las demandas sociales hacia el sistema educativo.

Las instituciones que forman parte del subsistema de formación de maestros cumplen tres funciones básicas: a) la formación inicial de maestros para los niveles de preescolar, primaria y secundaria, así como para educación física y educación especial; b) la actualización de los maestros en servicio orientada hacia el mejoramiento de su desempeño profesional; y c) la nivelación de maestros en servicio que carecen de licenciatura, porque tienen otros estudios de grado inferior (por ejemplo, bachilleres habilitados como maestros) o porque recibieron una formación específica de corta duración (por ejemplo, profesores de Educación Indígena) o incluso porque su formación se realizó postsecundaria, es decir, antes de que la educación normal se considerara como licenciatura o educación superior¹ y que paulatinamente se ha ido regularizando.

Las medidas educativas hasta ahora llevadas a cabo para el subsistema de educación normal, han insistido en lograr esfuerzos importantes, dando prioridad a la adecuación de planes y programas de estudio, a la inversión en infraestructura, al equipamiento y, en algunos casos, a la tecnología, pero generalmente las apuestas a favor de los maestros han sido bajas en términos de mejoramiento laboral y académico.

¹ En 1984 por decreto presidencial los estudios de educación normal adquieren rango de licenciatura, y las escuelas normales se convierten en instituciones de educación superior (IES), quedando obligadas a desarrollar las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión. Aunque es hasta el año 2005, que la Subsecretaría de Educación Superior (SES), asume formalmente su operación y regulación, ya que anteriormente el subsistema de normales era parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN).

Por si fuera poco, las instituciones normalistas cuentan con pocos márgenes de autonomía para decidir –desde las características y necesidades propias de cada institución– sobre aspectos cruciales de su funcionamiento, tales como: adecuaciones al currículum², criterios para la contratación, permanencia y promoción del personal docente, ajustes a la estructura organizativa, modificaciones al reglamento que regula el trabajo docente, aplicación de los recursos financieros otorgados e implementación de proyectos de mejoramiento académico e institucional (SEP-PROMIN, 2000).

Además, persiste una indefinición relacionada con el tipo de institución superior que se supone deben ser estas escuelas³. Su estructura de funcionamiento y sus prácticas educativas continúan fuertemente arraigadas a un esquema de organización semejante al de educación básica o al de educación media superior en algunos estados (SEP-PROMIN, 2000).

Adicionalmente, la intervención en materia de formación y profesionalización docente por parte de diversas autoridades e instituciones públicas y privadas, cuyas atribuciones se superponen, crean confusión y evidencian la deficiente regulación de los programas de formación permanente para los docentes de educación básica y un vacío respecto a la formación permanente y desarrollo profesional de los formadores de docentes⁴. Además de una ambigüedad persistente entre la formación permanente y las condiciones laborales y salariales de los maestros, que provoca con relativa facilidad, que los programas de actualización, capacitación y mejoramiento profesional queden sometidos, más que al imperativo de la calidad y pertinencia académicas, al del mejoramiento laboral y salarial del magisterio (Arnaut, 2003).

² Con base en lo establecido en el Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación otorga a la autoridad educativa federal la atribución exclusiva de determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación normal.

³ Precisamente la encomienda de formar profesionales para educación básica y la estrecha vinculación con dicho nivel, es lo que genera una confusión del rango que tienen estas instituciones.

⁴ Recuérdesse que la mayor parte de los docentes de las normales se formaron en distintos tipos de instituciones y han tenido que convertirse en formadores de maestros en la práctica, lo que implica una diversidad de perfiles y competencias desiguales.

Estas problemáticas, indudablemente involucran e impactan el desarrollo de la profesión docente de los maestros normalistas, ya que entre los asuntos que se debaten en torno a su profesionalización, se discute la suficiencia y actualidad de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos; la experiencia laboral que requieren para poder ayudar a los alumnos a resolver los problemas propios del desempeño profesional; el perfil profesional que deberían poseer; la estrategia a seguir para desarrollar las competencias profesionales que se requieren para ser formador de las nuevas generaciones de maestros; los mecanismos que permitirían motivar e incentivar la formación permanente y la actualización; la manera de evaluar los perfiles de desempeño; la necesidad de certificar las competencias profesionales de los docentes y la posibilidad de establecer normas y criterios rigurosos de selección para el personal docente de las escuelas normales (Savín, 2003).

Lo anterior me llevó a cuestionar ¿qué tipo de profesionalización promueven para los formadores de docentes los programas de política educativa dirigidos a la educación normal? ¿Hasta dónde suscribir que estas medidas contribuyen a una transformación académica real de los formadores de formadores, así como de las instituciones?

Cabe destacar que existen diferentes concepciones y posturas teóricas en torno a que entender como profesión. Por ejemplo, la sociología de las profesiones establece como elementos característicos de una profesión, el desempeño de un trabajo con énfasis intelectual, con reglas claras de funcionamiento, y mecanismos claros de ingreso, con un corpus propio de conocimientos, y un gremio profesional preocupado por el avance de ese conocimiento, así como de mecanismos para autorizar a los que pueden ejercer y determinar quiénes no pueden ejercerla (Grediaga, 2000).

Desde esta postura, la docencia que se desarrolla en las escuelas normales, no cumple con todas las características de las profesiones establecidas en las universidades –que tienen margen de acción y constitución en torno a los proyectos

estatales—, pues el funcionamiento de las escuelas normales, así como los mecanismos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico, son ejercidos con la intervención de un Sindicato Nacional con las características del SNTE⁵, más el mercado laboral, generando así que el margen de acción que estas instituciones puedan tener este ofertado y controlado por las políticas gubernamentales (Medina, 2000).

Indudablemente, el debate teórico sobre las profesiones puede ser amplio y complejo, lo que debe quedar claro es que *“todos estos elementos están estructurados en formas de organización históricamente producidos, de ahí su relación con el estado (Medina, 2000:29)”*. Por otra parte, no puede negarse la existencia de un saber profesional, cuyo componente intelectual —objetivos claros, preparación adecuada, métodos apropiados, resultados relevantes, presentación efectiva y crítica reflexiva (Glassick, et al., 2003)—, involucra la práctica ocupacional y laboral de los docentes, producto de su experiencia escolarizada y de las múltiples formas de establecer relaciones en el campo de conocimiento adscrito.

El conocimiento de todos estos elementos, motivaron y nutrieron el desarrollo de esta tesis de maestría en torno a los formadores de docentes. Dicha motivación se acrecentó al identificar escasos estudios relacionados con el tema en México.

Mi búsqueda bibliográfica inicial registro estudios sobre profesores universitarios (Gil, et al. 1994,2005; García Salord, 1996; Gil, 2000; Morán, 2003), en los que se han estudiado sus perfiles, trayectoria académica, condiciones de trabajo y procesos formativos, de manera que puede afirmarse que esta línea de investigación constituye un campo reconocido.

⁵ “El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) [...] mantiene su estructura corporativa y el consentimiento de las autoridades políticas para intervenir en el sistema educativo y utilizar recursos públicos en campañas electorales en favor de sus aliados. Esto se explica porque desempeña una función estratégica para la gobernabilidad en el ámbito educativo: control sobre los trabajadores, y por la actitud pragmática de sus dirigentes frente al Ejecutivo y los partidos políticos: el sindicato aprueba las propuestas presidenciales a cambio de consentir la discrecionalidad en el gobierno sindical y conservar los espacios de poder en el sistema educativo, y apoya a los partidos que le garanticen posiciones de poder (Muñoz, 2008: 380)”.

En lo relativo al tema de la formación docente en educación básica, revisé el trabajo de Alberto Arnaut (1998a). Historia de una profesión: Maestros de educación primaria en México 1887-1993, que como su nombre indica, proporciona información, completa y detallada sobre la génesis y desarrollo de la profesión magisterial. También, recurrí a los estados del conocimiento documentados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Ducoing y Landesman, 1996 y Ducoing, 2003). En los que fundamentalmente, han sido indagados, los procesos de formación inicial y continua de los profesores.

En cuanto al tema de la profesionalización y los formadores de docentes, fue un gran apoyo el trabajo de Patricia Medina (2000), que ha contrastado la trayectoria de maestros normalistas y profesores universitarios; también revise la tesis de maestría de Juan Martínez (2007) que ha realizado una caracterización de los profesores de las escuelas normales; y una serie de trabajos recopilados en la Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE) sobre formadores de formadores (2007). Sin embargo, no me fue posible ubicar más estudios, lo que me hizo suponer que los formadores de docentes como objeto de estudio, son aún una veta poco explorada en la investigación educativa de nuestro país.

Esta tesis de maestría se constituye como un estudio exploratorio, que se propone contribuir al conocimiento de estos actores educativos. Consta de cuatro capítulos. El capítulo 1 es una sistematización de la evidencia teórica existente en torno al tema de las profesiones, que parte de distintas miradas sociológicas [La clásica y funcionalista (Durkheim, Carr-Saunders, Parsons y Wilensky), la interaccionista con Evert Hugges; la Weberiana, y las corrientes actuales inspiradas en Weber y en Marx (Larson, Aboott, Derber)], cuyas conclusiones ponen de relieve un indudable acuerdo entre teorías y estrategias de investigación donde el sociólogo puede articular paradigmas diferentes, combinar conceptos, razonamientos, métodos y técnicas de tradiciones teóricas diferentes.

El capítulo 2 es un resumen histórico, de los sucesos que han marcado la profesión magisterial, y la lógica de funcionamiento del subsistema de educación

normal en las últimas décadas, principalmente haciendo énfasis en el período que comprende el estudio: 1984 -2004.

El capítulo 3 y 4, exponen los resultados obtenidos a partir de la estrategia metodológica elegida para hacer observable la profesionalización. El apartado 3, señala los resultados estadísticos⁶, sobre las trayectorias profesionales, las condiciones laborales, la formación y el quehacer cotidiano de los académicos de las escuelas normales públicas del D.F. La sección correspondiente al capítulo 4, presenta un acercamiento a los modos de actuación profesional de los docentes de las escuelas normales, a partir de los relatos vertidos en las entrevistas realizadas, cuya utilidad radicó en hacer comprensible la profesionalización de estos profesionales de la educación superior.

Finalmente, a modo de conclusión y partiendo del cruce de ambos tipos de información, se puntualizan elementos distinguibles en la profesión docente normalista a la luz de la sociología de las profesiones, así como una categorización de algunas pautas identificadas en los modos de actuación profesional de los formadores de docentes.

Características generales

El objetivo general de esta tesis de maestría es identificar los elementos que intervienen o han intervenido en los procesos de profesionalización de los académicos de las escuelas normales públicas del D.F.

Los objetivos específicos son:

- 1) Analizar los objetivos y acciones de profesionalización que promueven los programas de política dirigidos al sector en las últimas dos décadas: PTFAEN, PROMIN y PEFEN;

⁶ Derivados de la base de datos del primer censo sobre los perfiles profesionales de los docentes de las escuelas normales que realizó la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2004.

- 2) Explorar la base de datos sobre *el censo de los perfiles profesionales de los docentes de las escuelas normales* para identificar las características profesionales y laborales de los docentes de estas escuelas;
- 3) Diseñar un instrumento de recolección de información que permita obtener información acerca de las prácticas, valores, normas y actitudes asociadas al rol, y a las tareas y funciones del formador de docentes.
- 4) Hacer una caracterización sobre la profesionalización de los académicos de las escuelas normales, y de los modos de su actuación profesional.

Los supuestos que guían el trabajo es que los programas de política educativa dirigidos a la educación normal han contribuido parcialmente a la transformación académica real de las instituciones normalistas. Han equipado y fortalecido la infraestructura, reformulado planes y programas de estudio más acordes con los retos educativos actuales, pero no han logrado incorporar a sus estrategias las experiencias de los procesos de profesionalización de la planta académica. Han establecido la actualización y el impulso a la investigación educativa como componentes de desarrollo y renovación académica, sin contribuir a consolidar las condiciones estructurales para lograrlo.

En la medida en que las decisiones académicas son intervenidas por cuestiones políticas y económicas tomadas por el grupo corporativista (SNTE) en relación con el Estado, se genera una resistencia de intereses de quienes participan en la arena de la política educativa, que distorsiona la actividad profesional que se desarrolla en las escuelas formadoras de docentes, al confundir lo académico con lo político y administrativo.

Es así, como, más allá del discurso y de lo que los programas de política educativa puedan proponer, será la organización de las escuelas normales la que explique la profesionalización de su planta académica.

Se plantea como un **estudio** de tipo **exploratorio** consistente en dos etapas. La primera, recae en el análisis de una base de datos sobre los perfiles profesionales de las escuelas normales, producto de un censo realizado por la SEP en 2004. Su utilidad radica en proporcionar información laboral y formativa; así como de aspectos asociados a la especificidad de las prácticas académicas: socialización con los colegas, usos del tiempo y distribución de la carga académica.

La segunda etapa es básicamente cualitativa. Su legitimidad surge de la profundidad de la comprensión de los valores, normas y actitudes que atraviesan el rol, las funciones y tareas encomendadas en tanto que proceso de construcción de la profesionalización.

Este trabajo, permitió utilizar una combinación de métodos: observaciones personales; el uso de informantes para proporcionar datos actuales o históricos; entrevistas directas, además de una revisión documental de los programas de política educativa (PTAFEN, PROMIN, PEFEN), así como de reglamentos y lineamientos del trabajo académico del subsistema.

La recolección de la información se basó en dos fuentes, *una secundaria*, de la que ya he hecho mención: *el censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales*, que fue el principal insumo para la caracterización de los rasgos profesionales y laborales de los formadores de docentes de las escuelas normales públicas del D.F., y *otra primaria*: una entrevista semiestructurada, que se diseñó con la finalidad de contar con información confiable respecto de las trayectorias profesionales, así como de valores, normas y actitudes que subyacen su labor.

La base de datos del **censo**, incluye los siguientes apartados: 1) Datos generales, 2) Formación académica, 3) Actualización académica, 4) Trayectoria profesional, 5) Situación laboral, 6) El quehacer dentro de la escuela normal Y 7) Algunas opiniones sobre la institución, sus estudiantes y la profesión (Ver anexo 1).

Por su parte, **la entrevista** constó de 17 preguntas, estructuradas en tres dimensiones: contextual (reglamentos y programas); organizacional (actividades y condiciones laborales); y socialización (formal y organizacional) (Ver anexo 2).

Sobre la entidad federativa en la que recae el estudio, cabe mencionar, que se trata de una entidad peculiar, pues el Distrito Federal, actualmente está organizado en 16 delegaciones políticas y es la segunda entidad más poblada (8, 720,916 habitantes equivalentes al 8.1% del país), después del Estado de México (14, 000,495 equivalentes al 13. 6%) (INEGI, 2009).

Por su tamaño, es una metrópoli que ocupa, el onceavo lugar a nivel mundial y el tercero en América Latina. Como toda gran urbe, experimenta problemas relacionados con la dotación de servicios públicos como transporte, seguridad, salud y educación. Factores demográficos, y también otros como la contaminación ambiental y el congestionamiento vial, contribuyen a la dificultad de proveer a los habitantes servicios públicos de calidad, y distribuirlos en forma oportuna y equitativa (INEGI, 2009).

Desde el punto de vista de la provisión de servicios educativos, es importante destacar dos tendencias demográficas que se comenzaron a dar en el país y en especial en el Distrito Federal, a principios del presente siglo: la reducción de la tasa de fecundidad y, en consecuencia, el inicio de un proceso de envejecimiento de la población.

Entre 2000 y 2005 la tasa de crecimiento media anual de la población era de 1%. Entre 2006 y 2009 la tasa de crecimiento medio anual fue de 0.86% y la del Distrito Federal de 0.7%. Cabe destacar que, mientras en la década de los setenta la población a nivel nacional se concentraba en el grupo de edad de 0 a 14 años, ahora se observa un incremento de la proporción de personas entre 30 y 65 años o más. En el Distrito Federal la población entre 30 y 59 años de edad representa 38.4%, cifra que supera la media nacional de 35.6%; la población de 60 años o más

representa 8.2%, también mayor al nivel nacional de 6.5% (INEGI, 2009; CONAPO 2010).

A estas tendencias demográficas hay que agregar la diversidad étnica, así como las diferencias socioeconómicas y de entorno familiar entre los habitantes del Distrito Federal. Entre los migrantes existen cerca de 118, 424 hablantes de lenguas indígenas mayores de cinco años, que representan 2% de la población. Por otra parte, aun cuando la mayoría de la población reside en localidades urbanas, 0.3% habita en zonas urbano-marginadas. El 65% de la población forma parte de hogares nucleares, el 25% de hogares ampliados y el 10 de hogares unipersonales; y uno de cada tres hogares está encabezado por una mujer (CONAPO, 2010).

En el rubro educativo, el Distrito Federal posee indicadores de cobertura y eficiencia terminal de educación básica y alfabetización por encima de la media. Por ejemplo, el promedio nacional de escolaridad de la población de 15 años es de 8.4 años, y el Distrito Federal registra 10.5 años, equivalente a dos años de educación media superior; en contraste, otros estados como Oaxaca con 6.7 años y Chiapas con 6.5 años presentan el menor promedio de escolaridad. El D.F., es además la entidad que tiene la menor tasa de analfabetismo que es del 2%, seguida de Nuevo León con un 2.7%. Junto con Hidalgo, tiene la mayor proporción de la población de 5 a 14 años que asiste a la escuela con un 98.6% respecto del 96.2 a nivel nacional (INEGI, 2009).

Según estimaciones de la SEP, en el ciclo escolar 2009-2010 existían 8,559 establecimientos escolares de educación básica, de los cuáles el 49% eran públicos (27% preescolar, 51% primaria y 22% secundaria); en educación media habían 582 escuelas, de las cuales 178 eran públicas; y en educación superior 328 instituciones, 54% públicas y el resto particulares. La matrícula osciló alrededor de 320,308 alumnos en preescolar (226,103 en públicas); 940,353 en primaria (756,399 en públicas); 462,013 en secundaria (393,693 en públicas); 374,477 en bachillerato

(296,741 en públicas); y 389,228 en universidad (256,033 en públicas) (SEP-SNIE, 2010).

En educación normal existen 38 establecimientos, 6 son públicos y 32 particulares. La matrícula para el sector público, fluctuó alrededor de 6,002 estudiantes: 14% en preescolar, 20% en primaria, 32% en secundaria, 22% en educación física, y 12% en educación especial. La planta académica para atenderlos fue de 863 docentes para los seis establecimientos escolares.

Un dato adicional, es que de las 442⁷ escuelas normales que existen en el país, 254 públicas y 178 particulares, en el Distrito Federal se concentran **cinco escuelas normales públicas**: Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), Escuela Normal Superior de México (ENSM), Escuela Normal de Especialización (ENE y Escuela Superior de Educación Física (ESEF), y un Centro de Actualización del Magisterio (CAM), los cuales ofrecen todos los servicios educativos que para educación básica da cobertura la educación normal, lo que la convierte en una entidad *sui generis* para realizar el estudio aquí propuesto.

Con referencia a la temporalidad establecida para el estudio: 1984-2004, cabe mencionar, que se trata de un periodo medular para el subsistema de educación normal. A partir del decreto presidencial de 1984 que elevó a licenciatura los estudios de educación normal, y que convirtió a las escuelas normales en instituciones de educación superior (IES), el subsistema afrontó una incertidumbre histórica producto de varias cuestiones. Entre las que se pueden destacar: 1) que siguió siendo parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN); 2) que las adecuaciones hechas al plan de estudios basadas en una lógica de investigación acción no contempló que la función sustantiva de las normales es la

⁷ Existe una diferencia numérica entre las distintas fuentes estadísticas, según DGESPE (<http://w.w.w.siben.sep.gob.mx>), existen 472 escuelas normales de las cuales 284 son públicas. Sin embargo, PROMEP reporta 254 escuelas normales en sus reglas de operación, dato considerado en este análisis por ser más actual.

enseñanza, en consecuencia, el desarrollo de la investigación y la difusión fueron prácticamente inexistentes en comparación con lo que se desarrolla en las universidades; 3) que los profesores que laboraban en las escuelas no contaban con la preparación académica con la que se supone sus alumnos egresarían; y 4) que fue hasta enero del 2005 con la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que la educación normal pasó a formar parte de la Secretaría de Educación Superior (SES).

Estos acontecimientos, en la práctica, implicaron nuevas formas de acercamiento pedagógico, nuevas funciones por realizar, y la necesidad de una nueva organización del trabajo académico y administrativo de acuerdo con los lineamientos de la educación superior, para los docentes sobre todo, una nueva manera de concebir y desarrollar la profesión. Siendo de sumo interés indagar datos concretos sobre la formación y las condiciones laborales, así como de las percepciones sobre su rol, tareas, y funciones.

Precisiones metodológicas.

El **análisis estadístico** del estudio se centró en las cinco escuelas públicas de la entidad. Los datos reportados en las fuentes oficiales para el ciclo escolar 2004-2005 en la entidad, señalan un total de 909 docentes, y el censo reporta 665 docentes encuestados, como se observa en el siguiente cuadro.

| Distribución de la planta académica por tiempo de trabajo. Ciclo escolar 2004-2005. | | |
|---|--------|-----------|
| Nombramiento | Fuente | |
| | CENSO | SEP-SIBEN |
| TC | 454 | 585 |
| 3/4T | 42 | 56 |
| 1/2 T | 60 | 87 |
| Horas | 109 | 181 |
| Total | 665 | 909 |
| Fuente: * Censo sobre los perfiles profesionales de los docentes de las escuelas normales, SEP. 2004. | | |
| ** SEP-SNIE. Disponible en: (http://w.w.w.siben.sep.gob.mx). | | |

Al cruzar los datos, tenemos que para el ciclo escolar 2004-2005, se censó solamente al 74% del total de la planta docente de la entidad. Por tipo de nombramiento: al 50% de docentes de TC, 5% de $\frac{3}{4}$ de tiempo, 7% de $\frac{1}{2}$ tiempo, y 12% de horas o asignatura.

En la etapa correspondiente a **las entrevistas**, se pretendió inicialmente, entrevistar a cuatro profesores con diferente tipo de nombramiento y nivel de escolaridad por Escuela Normal, sin embargo, en el camino se presentaron algunos obstáculos que no facilitaron el proceso. Podemos destacar la falta de disposición de algunas autoridades educativas, por ejemplo, del subdirector académico en turno – ahora director– de la ENSM, quién después de mucho tiempo señaló una mala experiencia sobre una investigación que hizo la Universidad Iberoamericana sobre el tema de la evaluación, cuyos resultados se adjudicaban a comentarios de los profesores que habían sido entrevistados, pero que no ocurrieron tal y cómo se presentaron, lo que según él, tenía muy molestos a los maestros, razón por la que no se dio luz verde a la solicitud hecha para entrevistar a profesores. Otra situación se presentó en la ESEF, en esta escuela hubo cambio de personal directivo, y no se pudieron realizar las entrevistas, ya que la solicitud se había hecho con la dirección saliente, y debido al cambio, se nos informó de una nueva requisición para la dirección entrante, puesto que desconocían el asunto.

A lo anterior, puede sumarse la toma de instalaciones (del 26 de octubre del 2009 al 7 septiembre del mismo año) por parte de estudiantes que mantuvieron cerradas las escuelas de la entidad por motivo del retraso en el pago de becas; el largo seguimiento administrativo para las entrevistas; en sí, la falta de tiempo. Lo anterior, me llevó a realizar un ajuste final que consistió en hacer solamente las entrevistas en las escuelas que aceptaron la solicitud (ENE, ENMJN, BENM). No obstante, se intentó mantener un indicador de comparabilidad en términos de nombramiento y escolaridad: se entrevistaron a tres profesoras de tiempo completo con plaza definitiva, con estudios de posgrado, adscritas a una misma área de conocimiento (asignatura) en tres instituciones con diferentes planes educativos: preescolar (ENMJN), primaria (BENM) y educación especial (ENE).

Cabe señalar, que las entrevistas no son representativas del conjunto de académicos de la entidad. Su alcance se restringe al área de conocimiento (asignatura) de las escuelas participantes. No obstante, que se pudieron identificar características profesionales y algunas tendencias dentro del conjunto de estos profesionales de la educación.

La perspectiva del análisis

Las decisiones teóricas de la sociología de las profesiones y de la formación docente, son puestas en correspondencia, permitiendo conceptualizar la profesionalización como el proceso de formación y desarrollo del modo de actuación profesional, a partir de una sólida comprensión del rol, tareas y funciones.

Como acontece con cualquier objeto de conocimiento, estudiar la profesionalización de los profesores de las escuelas normales requiere de una estrategia para hacerla observable, la construida en esta investigación se definió en tres dimensiones de análisis, que en conjunto permitieron identificar las particularidades profesionales de estos profesores de educación superior:

El **contexto** refiere al conjunto de circunstancias que envuelven el desarrollo de la actividad profesional de estos actores de la educación. Por ello, todo lo relacionado con la política educativa dirigida al sector, programas (PTFAEN, PROMIN, PEFEN), reglamentos, estadística básica (SEP y ANUIES), así como la generada por la propia institución, son pista fundamental del desarrollo de estos profesionales de la educación.

La **socialización**: principalmente está dada por la organización escolar donde estos profesionales de la educación desarrollan su actividad. Enmarca el escenario de un proceso mediante el cual el docente es llevado a desarrollar conductas y mantener creencias, valores y actitudes dentro de lo “aceptable” en los estándares de la formación de docentes. De manera tal, que aprende la cultura de la escuela y se pone al tanto, de lo que es relevante para su profesión y para la institución donde labora.

Con esta dimensión se buscó indagar ¿Cuáles son los valores y actitudes que ha de tener quien desempeña el rol de formador de docentes o académico de una escuela normal?, ¿De qué forma cada una de las escuelas normales promueve e incentiva a sus profesores para obtener mayor preparación académica?

Organización: Condiciones laborales. Desde el momento en que un profesor forma parte de una organización escolar se enfrenta a ciertas características y funciones que debe cubrir para desarrollar su actividad. Estas funciones se definen de manera general en un reglamento interior de trabajo, que detalla las responsabilidades y los procedimientos establecidos para obtener estímulos en el desempeño de su trabajo, así como para promoverse en la escala de jerarquías de la organización. En lo formal se pactan a través de un contrato colectivo de trabajo firmado por las partes correspondientes. En el caso que nos ocupa, la SEP (en tanto empleador) y el sindicato (como representante del profesor).

Las preguntas que se analizaron en esta dimensión son ¿Qué tipo de perfil académico prevalece en términos formales de ingresos, categoría de contratación y

nombramiento? ¿Existen condiciones diferenciales en el ingreso, promoción y el acceso a estímulos laborales en las instituciones y cuáles son?

Organización: funciones. La organización y la forma en que se divide el trabajo académico en las normales configuran la forma en que se integran y funcionan. La estructura académica y administrativa marca las pautas en que se realizan las funciones sustantivas que se les tienen asignadas desde sus documentos normativos.

Además de las funciones definidas en el reglamento interior de trabajo, igualmente importante es conocer las actividades que realizan, y el tiempo efectivo que destinan los profesores a su desarrollo, pues la interacción cotidiana que ocurre para lograr el cumplimiento de sus actividades, hace posible que estos profesores, generen códigos y reglas para el desempeño de su trabajo académico y de las funciones generales que delimitan su acción, más allá de la antigüedad en el servicio. Justo porque se reconoce que los contratos no determinan, sino orientan las estrategias seguidas por los distintos miembros de la organización.

Algunas de las preguntas que se buscó responder con el análisis de esta dimensión son: ¿Qué tan diferentes o similares pueden ser las formas de preparación y relación de los profesores entre las distintas licenciaturas o instituciones? ¿Cómo intervienen los distintos integrantes de cada comunidad en los procesos de definición y asignación de responsabilidades, tanto propias, como de la colectividad?

Ejes de diferenciación

Se consideraron dos ejes de diferenciación: la institución y el período de incorporación a la educación normal.

El eje institucional, permite observar los efectos de la complejidad institucional, de las condiciones laborales, la formación y el uso del tiempo sobre las trayectorias profesionales de los docentes.

| DATOS GENERALES DE LAS ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS DEL D.F. Ciclo escolar 2009-2010 | | | | | | |
|---|------------|--------------------------|----------------------|------------------------|---------------------|-------|
| Institución | ENMJN | BENM | ENSM | ENE | ESEF | Total |
| Servicios educativos | | | | | | |
| Licenciatura | Preescolar | Primaria | Secundaria | Especial | Física | 5 |
| Especialidad en formación docente | E.F.D. | | E.F.D. | | | 1 |
| Maestría en educación básica (MEB) | M.E.B | M.E.B | M.E.B | M.E.B | M.E.B | 1 |
| Matrícula | 826 | 1143 | 1942 | 870 | 1048 | 5829 |
| Docentes | 75 | 175 | 340 | 170 | 99 | 859 |
| Plan de estudios vigente | Plan 2004 | * Plan 1997 | Plan 2006 | Plan 2004 | Plan 2002 | 5 |
| Especialidades | | Español | Español | | Deporte | |
| | | Matemáticas | Matemáticas | Auditación y lenguaje. | Actividad Física | |
| | | Ciencias Naturales | Inglés | Intelectual | Recreación | |
| | | Geografía | Biología | Motriz | Terapéutica | |
| | | Historia | Historia | Visual | Expresión artística | |
| | | Educación Cívica y ética | Química | | | |
| | | Educación Física | Física | | | |
| | | Educación Artística | F. C. y E. | | | |
| | | | Geografía | | | |
| | | | Pedagogía | | | |
| | | | Psicología educativa | | | |
| Turno | Matutino. | Matutino. | Mat./Vesp. | Mat/Vesp. | Matutino. | 2 |

Fuente: Sistema de educación básica normal. Ciclo escolar 2009-2010. Disponible en: <http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas>

Nota:
*En el ciclo escolar 2008-2009 dio inicio el pilotaje de un nuevo plan de estudios de licenciatura en educación primaria 2009, basado en articulación curricular de los tres niveles de educación básica, pero aún no se aprueba su puesta en marcha en todas las escuelas del país, pues se trata de una estrategia gradual de cambio, para que los docentes se familiaricen poco a poco con el nuevo enfoque.

El segundo eje, impone establecer una diferenciación temporal, reconstruyendo diversos periodos a los efectos que en los procesos de incorporación son observables: características de la contratación, requisitos y mecanismos de ingreso, funciones. Con base en ello, se definieron cinco períodos de análisis en franca correspondencia con las políticas dirigidas al sector:

1) Antes de 1984

Los años previos al momento en que la educación normal adquiere el rango de licenciatura y que se concentran en la expansión acelerada de la educación básica, que condujo a la ampliación y diversificación de los servicios de educación normal.

2) 1984 - 1991

El establecimiento del nivel de licenciatura para los estudios de educación normal (1984) y la puesta en marcha de nuevos planes de estudios. Así como la extrapolación en las escuelas normales del esquema de organización y funcionamiento universitario (docencia, investigación y difusión).

3) 1992-1996

La descentralización de los servicios para la formación de maestros (1992) y la Ley General de Educación (1993), que redefinen las atribuciones de los estados y de la federación en materia de formación docente.

4) 1997- 2001.

La implementación del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN).

5) 2002-2004.

La implementación del Programa de Mejoramiento Institucional para las escuelas normales públicas (PROMIN).

CAPÍTULO 1. Marco teórico.

Profesionalización: del concepto a la categoría.

En el discurso oficial se subraya la implementación de políticas públicas con el propósito de lograr una mayor calidad en la formación de los maestros de educación básica y responder así a las necesidades educativas de los niños y los adolescentes del país. La estrategia para hacerla posible descansa en lo que se ha denominado *profesionalización* de los maestros y de la actividad docente que desarrollan día con día. En tanto que discurso este aparece omnipresente: las autoridades educativas recurren a él, los organismos internacionales lo hacen centro de sus recomendaciones, los medios de comunicación lo repiten, los padres de familia lo exigen, las instituciones educativas se hacen eco, y los sindicatos lo usan y repudian a la vez (Tenti, 1998).

Pero qué es la profesionalización, de dónde deriva el término, en qué consiste y qué es lo que la caracteriza en el ámbito educativo, en lo fundamental, cuando a través de ella se pretende renovar académicamente a las instituciones formadoras de docentes.

En este capítulo busco dar respuesta a dichas interrogantes, a través de la bibliografía que he revisado en los últimos meses y que han nutrido la noción de profesionalización que se maneja en este documento y que defino como proceso de formación y desarrollo del modo de actuación profesional, desde una sólida comprensión del rol, tareas y funciones. A través de esta definición, propongo un acercamiento a los profesores, docentes, formadores o académicos dedicados a la formación de otros docentes o profesionales de la educación, de manera inicial, continua o permanente.

1.1. Precisión conceptual

En la actualidad existe un creciente uso del término *profesionalización* en diversas esferas de la vida. Y aún cuándo existe un uso generalizado del término, no se cuenta con una definición única del concepto, pues la expresión por sí misma, tiene implicaciones de distinto orden. En principio, el vocablo refiere a la acción y efecto de “profesionalizar”, que significa “dar carácter de profesión a una actividad”. La palabra profesión proviene del latín *professio, -onis*, que entre otros significados, quiere decir, acción y efecto de profesar. El uso común del concepto tiene diferentes acepciones, entre ellas, empleo, facultad u oficio que cada uno tiene y ejerce públicamente; protestación o confesión pública de algo (la profesión de fe, de un ideario político, etc.) (DLE, 2009).

Este término ha evolucionado a través del tiempo y ha sido producto de un desarrollo histórico, que ha creado y renovado mecanismos de diversa índole, hasta llegar a los procesos modernos que se conocen hoy en día. Los antecedentes sobre el origen de este concepto se encuentran en antiguos textos hebreos en donde se señala que esta palabra era usada con relación a funciones sacerdotales, los negocios en servicio del rey o de un funcionario real, puesto que el vocablo significa mandar o enviar, lo que representaba realizar una misión. Sin embargo, el concepto en el sentido actual es producto de la industrialización y de la división del trabajo (DLE, 2009).

En la actualidad, desde la mirada sociológica de las profesiones, son variados los enfoques que nos permiten un acercamiento analítico a las profesiones en general. Considero importante ofrecer una descripción general y comparativa sobre estas perspectivas, para posteriormente pasar al análisis de la profesión docente, circunscribiendo en él, la profesionalización de los académicos de las escuelas normales.

1.2. Perspectivas teóricas en la sociología de las profesiones

Para la Sociología, el estudio de las profesiones tiene un triple objeto: la organización social de las actividades de trabajo; la significación subjetiva de las mismas; y, las formas de estructuración de los mercados de trabajo.

He preferido las categorías clásicas de la sociología para abordar la profesionalización, porque ante todo, centran su atención sobre el funcionamiento de los elementos sistémicos, poniendo en evidencia las dependencias recíprocas o interrelaciones, más que el sentido de las relaciones. El recorrido histórico empieza con Emile Durkheim, Carr-Saunders y Talcott Parsons, para terminar con el concepto funcionalista por antonomasia, el de la profesionalización (Harold Wilensky).

Por otra parte, el punto de vista de la corriente interaccionista (Hughes) supone un cambio de perspectiva, “micro sociológica”, que se ubica en el mundo del sentido de las relaciones sociales, centrándose en los oficios, incluso en los más modestos.

Finalmente, haré mención de la influencia de Max Weber y de Marx, en las corrientes teóricas actuales en cuanto que analizan los sistemas de profesiones a través de los procesos de ampliación o reducción de sus jurisdicciones (Abbott), control del mercado de servicios profesionales (Larson), poder y privilegio (Derber).

1.2.1. La interpretación funcionalista de las profesiones.

a) El funcionalismo francés de Emile Durkheim.

Inscribiéndose en una perspectiva dirigida al desarrollo pacífico de la sociedad y una reconciliación que impidiera cualquier tipo de competencia o separación, Durkheim,

en la conclusión de *El suicidio*⁸ (1928) y todavía más explícitamente en el prefacio de la segunda edición de *De la división del trabajo social*⁹ (1967) veía en el desarrollo de las coaliciones profesionales una solución moral para desarrollar el sentimiento de solidaridad común e impedir la ley del más fuerte. Para Durkheim no se trata de restaurar las corporaciones de antaño sino promover nuevas asociaciones, dotándose de una autoridad moral y alejándose de cualquier orientación particularista. El proyecto de Durkheim no se puede disociar de su visión de una sociedad anómica y de desajustes económicos, que conducen al desorden permanente. En esta línea, la profesión se presenta, por un lado, como una tentativa de enmarcar lo social en el vínculo comunitario y, por otro, como investigación de las condiciones óptimas que definen el bien social.

El pensamiento de Durkheim es recogido por los sociólogos anglosajones, que han hecho de las profesiones, un elemento básico del control social en las sociedades modernas. Así, por ejemplo, Carr-Saunders y Wilson, se circunscriben en la línea de la defensa de Durkheim para la restauración de los grupos profesionales como forma eminente de regulación social.

Con ello, el paradigma se modifica en parte, puesto que al pesar de los grupos profesionales, en amplio sentido –empleados y jefes como un colectivo– a las profesiones reconocidas jurídicamente y organizadas en asociaciones, y a los individuos que las componen, el paradigma funcionalista se convierte en una versión del individualismo liberal y cambia de modelo de referencia. Este da lugar a una rama especializada de la disciplina, la Sociología de las profesiones, en la cual este paradigma se reivindica pero también se critica duramente.

⁸ A mi juicio, un estudio sociológico eminentemente estratégico destinado a probar que un fenómeno tenido por puramente individual puede explicarse como hecho social profundamente dependiente del grado de integración de las instituciones sociales (religión, economía, familia).

⁹ Su objetivo central es doble: 1) Explicar el nacimiento del mundo moderno por medio de los conceptos de división del trabajo y de derecho represivo o restitutivo, y 2) Criticar su viabilidad estableciendo la relación deseable y necesaria entre conocimiento positivo y juicio normativo.

b) El funcionalismo inglés Carr-Saunders y Parsons

A principios de 1930, Inglaterra proporcionó lo que se considera la primera síntesis histórica y sociológica sobre las profesiones en la acepción de actividades de servicio organizadas bajo la forma de asociaciones profesionales voluntarias reconocidas legalmente (Fernández, 2001).

La obra -*The Professions*- del sociólogo Alexander Morris Carr-Saunders y del historiador Wilson está dedicada al estudio histórico y a la teorización sociológica de esta forma asociativa profesional inglesa. Los autores dedican extensos desarrollos a los dos grupos profesionales que constituyen, sin duda alguna, las profesiones típicas que proporcionan al resto de ellas una referencia indiscutible: las profesiones jurídicas y médicas. La razón es doble, por una parte, el servicio que ofrecen es vital y, por otra, corresponden a las primeras disciplinas no teológicas creadas en la universidad medieval, en las facultades o escuelas de derecho y medicina. Impartir justicia y cuidar a los enfermos, son funciones sociales vitales a la vez que también son las formaciones intelectuales más antiguas organizadas de manera autónoma.

El tercer conjunto profesional pone en juego otro valor que se vuelve históricamente importante a finales del siglo XIX: la seguridad. Se trata de los oficiales de la marina mercante y de los propietarios de minas.

Finalmente, el último conjunto de profesiones que estudian es mucho más heterogéneo y ya no se relaciona con un valor social determinado. Su función consiste en defender y promover una especialidad científica, o bien en poner al servicio del público una técnica intelectual especializada. Algunas son actividades profesionales ya antiguas, que tuvieron dificultades en ser reconocidas: es el caso de los físicos y químicos o de los arquitectos cuya formación académica tardó en ser reconocida.

La obra de Carr-Saunders y Wilson constituye un intento por fundar empíricamente una representación global de las sociedades modernas y una argumentación sobre el profesionalismo definido como un modelo de regulación, económicamente eficaz y al mismo tiempo moralmente deseable. Sus autores definen de modo preciso los tres elementos clave del profesionalismo cuando afirman: *“Las profesiones implican una técnica intelectual especializada, adquirida por medio de una formación amplia y formalizada que permite ofrecer un servicio eficaz a la comunidad”* (Carr-Saunders y Wilson, 1933: 284).

Estos autores creen que el mejor modo de reducir la injusticia social es permitir progresivamente el acceso al mundo de las profesiones al mayor número de personas. Para ellos las asociaciones profesionales constituyen un elemento esencial de estabilidad social, junto a la familia, las iglesias y las universidades. Su función específica, eminentemente progresista, es construir mediaciones entre los saberes puros y el mundo de la vida cotidiana, relacionar el saber especializado y el control popular, el mundo de los negocios y la democracia moderna. Concluyen su defensa de la siguiente manera:

“El hombre que pertenece a una profesión ha conquistado, por sí mismo, el prestigio y una posición de dignidad que le permite pasar de una empresa a otra. Aunque toda su vida siga siendo trabajador, podrá ampliar su competencia reconocida y su experiencia, con el servicio de un cliente tras otro más que un trabajador no afiliado o independiente (free lance) (Carr-Saunders y Wilson, 1933: 502)”.

Con esta observación final se clarifica mejor las características que están en juego en el sistema de las profesiones: la filiación voluntaria de los miembros que ejercen una misma actividad a una asociación que les proporcionará una dependencia, pero también y, sobretudo, valores de referencia (libertad, dignidad, responsabilidad) y una continuidad de su identidad. Con ello se trata de marcar la diferencia moral y sobretudo la moral entre el profesional y el trabajador ordinario. Así el sistema profesional constituye una alternativa a la sociedad salarial, definida por la explotación del trabajo, el capital y la lucha de clases.

Al establecer la frontera esencial, no entre patrón y trabajador, capitalista y proletario, sino entre profesional y no profesional, esta teoría funcionalista sustituye el mundo de las relaciones sociales de dominación y de los conflictos, por un mundo de la distinción moral y complementariedad funcional en el que las profesiones constituyen los elementos unificados de una totalidad funcional moderna y estable.

c) La meta-teoría funcionalista de las profesiones.

Parsons concede al hecho profesional un lugar primordial en su sistema teórico, ya que la cuestión de Durkheim sobre las condiciones de aparición y difusión de la “moral profesional” constituirá el componente básico de sus reflexiones sobre la socialización y el control social.

Al igual que Carr-Saunders y Wilson, Parsons insiste en la importancia de la civilización moderna occidental. Asocia al término profesión cuatro dominios: la medicina, la tecnología, el derecho y la enseñanza y dos procesos: la aplicación de la ciencia y la educación liberal (Parsons, 1939: 34 y 48). A la primera síntesis que dedica a las relaciones entre las profesiones, así definidas y el sistema social, Parsons desarrolla tres o cuatro rasgos más o menos distintivos de las profesiones con respecto al mundo de los negocios (business) y el de la administración (government) que completan sus definiciones diferenciales de “las variables pauta” (pattern variables) que ha construido para explicar los grandes tipos de actividades humanas, en relación con los tipos de sistemas sociales. Con ello quiere demostrar que la actividad profesional (professional) caracteriza mejor al sistema social moderno y liberal y no, como se suele creer, la actividad comercial financiera (businessman) o la actividad administrativo-burocrática (funcionariado).

El primer rasgo profesional pertinente parece ser el que opone al profesional que ofrece sus servicios a pacientes o clientes (clients) con el businessman que está “comprometido en la búsqueda de su perfil profesional” vendiendo productos a consumidores (customers). Parsons no considera esta oposición entre interés

personal y desinterés pues nos dirige hacia una dicotomía altruismo-egoísmo, que no explica las motivaciones afectivas de unos y otros

El segundo rasgo más pertinente, se refiere a la autoridad profesional que constituye una estructura sociológica particular, que se basa en “una competencia técnica, en un dominio definido y particular”, en un terreno de conocimiento y cualificación claramente delimitado, que hace que el profesional solo tenga autoridad en estos límites estrechos.

El tercer rasgo se refiere a la orientación hacia la colectividad: no está orientado hacia uno mismo (self oriented opuesto a collectivity oriented) ni hacía el respeto de una regla anónima, sino hacía la satisfacción de un cliente mediante el recurso de los valores impersonales como el progreso de la ciencia, el perfeccionamiento técnico o la competencia reconocida jurídicamente.

Es obligado citar el modelo de relación terapéutica médico-paciente, descrito por Parsons en un estudio en el hospital general de Boston, que no tiene un carácter etnográfico y cuya finalidad es demostrar de un modo deductivo, a través de la institucionalización de las funciones respectivas, su verdadera finalidad: asegurar el control social y por lo tanto la reproducción de su estructura.

Los rasgos característicos de su rol profesional serían; valoración de la realización basada en competencias técnicas universalistas; una especificidad de la función o competencia especializada: neutralidad afectiva (objetividad); y orientado hacia la colectividad, a saber, el médico *“debe poner el bienestar de su paciente por encima de intereses particulares”* (Parsons, 1984: 435).

Por supuesto, en esta relación terapéutica, el rol médico solo tiene sentido con el rol enfermero, que a su vez está basado en la exención de responsabilidades, la obligación de desear mejorar, la ausencia de acto de decisión o voluntad, y, la búsqueda de ayuda de un médico y cooperación con él. En la obra de Parsons, el profesional debe estar en contacto directo con el saber y con el público y ser parte de una institución estratégica para el funcionamiento del sistema social.

El sistema conceptual de Parsons, es pues, resultado de una deducción lógica, un “tipo ideal” que parece poco operativo, para las investigaciones empíricas, además de ser inaplicable a otras profesiones que no sea la medicina, el derecho o la enseñanza.

d) La profesionalización. Un concepto funcionalista.

La profesionalización como concepto se ancla en la perspectiva funcionalista en cuanto que centra su análisis en los sistemas de profesiones y no una profesión u ocupación en solitario.

En 1964, Harold Wilensky publicó un artículo que mostraba una secuencia regular en las profesiones americanas. Para que una ocupación sea reconocida como profesión, debe adquirir sucesivamente las siguientes características (Wilensky, 1964: 139-146):

1. Presentación de un grupo ocupacional en una actividad que exige una dedicación exclusiva sobre un conjunto de problemas determinados. Con carácter previo el grupo habrá tenido que acotar el campo de actividad, seguramente con la oposición de ciudades fronterizas.
2. La segunda fase la constituye el establecimiento de procedimientos de instrucción y selección, normalmente en instituciones especializadas (Universidades), donde se institucionalizan las vías de acceso.
3. Constitución de una asociación profesional, normalmente de ámbito nacional. Esta etapa establece y define su función ocupacional además de instituir modelos y normas en su seno. Sirve además para demarcar, las relaciones con otros grupos, especialmente los competitivos. En esta fase avanzada del proceso de profesionalización se redefine la función ocupacional esencial.
4. En la cuarta fase se realizan “los movimientos” (Political agitation), de la profesión en orden a la obtención de protección legal, concretada en el

reconocimiento público y en el apoyo legal para controlar, en régimen de monopolio, su ejercicio, así como el acceso a la misma.

5. Finalmente, la profesión se dota de un código deontológico que retroalimenta este proceso.

Así se consolida el ideal profesional basado en la idea de servicio, la competencia fundamentada en los conocimientos profesionales y en la autonomía del trabajo. De manera general, se puede señalar que el profesionalismo como conjunto de características que presenta una determinada profesión, se ha considerado en la sociedad moderna como un proceso de elevación de *status* de quienes la ejercen. A partir, de estas premisas, por proceso de profesionalización ha de entenderse, y ello es generalmente aceptado, la serie de etapas marcadas por los cambios en la estructura formal de una ocupación a medida que aspira a conseguir un *status* profesional.

1.2.2. El punto de vista interaccionista de las profesiones

Frente al enfoque funcionalista, en EE. UU., verá la luz un enfoque, más centrado en los oficios, gracias a los trabajos de Everett Hughes (1959) y sus discípulos. Su método se distinguirá del anterior tanto desde el punto de vista heurístico como por los objetos tratados.

Mientras que Parsons o Wilensky se ajustan al orden jurídico creado, los interaccionistas lo toman como objeto de análisis e intentan comprender de qué modo algunos profesionales logran obtener privilegios legales para sus miembros.

Hay tres aspectos fundamentales en la obra de Hughes y sus discípulos:

- 1) Evidencian una complicidad con los sociólogos funcionalistas cuando asumen las justificaciones de los miembros de las profesiones para separarse de las simples ocupaciones. Niegan que existan criterios universales para la delimitación entre estos dos tipos de actividad.

- 2) Para Hughes es importante interesarse por un fenómeno social partiendo de sus situaciones de menor prestigio porque, añade, prestigio, también experimenta una tendencia a cultivar el secreto, a “ocultar el interés de las cosas (Hughes, 1959:28)”.

Esta corriente sociológica que reanuda la vieja tradición de la Universidad de Chicago, privilegiando la observación directa, no se interesa tanto por las actividades de prestigio sino por las poco estudiadas e incluso modestas. Es por esa razón por la que muchos de sus discípulos se interesan por trabajos de menor prestigio: conserjes, boxeadores, músicos, que por otra parte, son mucho más accesibles.

- 3) En su enfoque, un oficio es inteligible para el sociólogo en el marco de una división del trabajo dada. Una profesión u oficio se han de considerar menos como un conjunto de actividades y más como sistema de actividades en evolución permanente.

Hughes pasa de la falsa pregunta ¿este oficio es una profesión?, a una más fundamental: “¿En qué circunstancias los individuos que se caracterizan por un mismo oficio se esfuerzan en transformar su oficio en profesión y ellos mismos en llegar a ser titulares?” (Hughes, 1958: 45). Como consecuencia de todo ello, la evolución de un oficio debe entenderse como carrera (career of an occupation) basada en los cambios que suceden en la organización interna del oficio y del lugar ocupado en una división del trabajo (Hughes, 1958).

Otra aportación fundamental de Hughes en el campo de la Sociología de las Profesiones, es su observación de que las profesiones han establecido un pacto con la sociedad. A cambio del acceso de su extraordinario conocimiento en asuntos de vital importancia humana, la sociedad les ha concedido una licencia para determinar quién entrará a formar parte de su campo profesional, un alto grado de autonomía en la reglamentación de su práctica y un mandato especial sobre el control social en sus áreas de especialización (Hughes, 1959).

De manera general, puede señalarse que con el interaccionismo, la Sociología de las profesiones sale del marco de análisis de las profesiones liberales o académicas, enfrentándose a dificultades considerables que explican no solo su relativa desmembración en múltiples corrientes teóricas sino también su relación con otras ramas de la Sociología, tales como la Sociología del trabajo, de las organizaciones y de las relaciones profesionales.

1.2.3. Max Weber y las corrientes teóricas actuales.

Las profesiones como dilemas de conocimiento y poder.

En la década de los setenta, la configuración de la Sociología de las Profesiones cambia, en EE.UU., principalmente, el debate entre funcionalistas e interaccionistas es sustituido por nuevos enfoques que se inspiran en Marx, pero sobre todo, en Weber. Estos nuevos enfoques cuestionan las justificaciones morales y las motivaciones vocacionales de los profesionales (crítica a la ideología del profesionalismo). Consideran las profesiones como grupos del subsistema económico que han logrado un “nicho de mercado” en su actividad y el establecimiento de un monopolio de control sobre él. Los conceptos comunes a todos ellos son los de monopolio económico, aislamiento social y legitimidad política, que son de origen weberiano. Las profesiones, reconocidas como tales, son las que han logrado monopolizar un segmento del mercado de trabajo, así como también han conseguido reconocer su competencia y legitimar sus privilegios sociales.

Si bien los autores que se mencionan a continuación comparten con los interaccionistas la crítica del funcionalismo, no adoptan, sin embargo, una posición relativista, sino que intentan descubrir los mecanismos históricos de producción y legitimación de esta forma de monopolio económico. Algunos de ellos relacionan estos mecanismos con el movimiento del capitalismo y a veces son calificados de “neomarxistas”. Otros los consideran como formas del poder político en las

sociedades modernas y son calificados de “neoweberianos”. Todos, en suma, renuevan el paisaje clásico de la Sociología de las Profesiones.

Comenzaré por recordar algunas aportaciones fundamentales de la obra de Max Weber para la comprensión del hecho profesional, en tanto que dinámica histórica. Después pasare a los autores más significativos de las corrientes teóricas actuales, empezando por la obra de Magali Sarfatty Larson, *The Rise of the Professionnism* (1977), que supone una tentativa de unir las perspectivas marxista y weberiana. Continuaré con Andrew Abbott y su *The System of Professions* (1988), que representa una síntesis y compromiso a la vez, entre todas las nuevas aportaciones. Finalizaré con Charles Derber (1990) y su estudio de las “logofirmas” de la abogacía.

a) Max Weber

Lo que interesó, por encima de todo a Max Weber, es el sentido subjetivo que los hombres han dado, a lo largo de la historia a sus actividades y a la dinámica general

Al estudiar las relaciones entre *La ética protestante y el espíritu del Capitalismo*, Weber llama la atención sobre el proceso de la emancipación de las profesiones y el establecimiento de una ética autónoma propia de las mismas (Weber, 1969: 233-262). Asimismo, al ensayar una clasificación de las profesiones según diferentes criterios: servicios prestados por una persona y con una particular especificación y coordinación, servicios que fundamentan la probabilidad duradera de subsistencia o de ganancia para sus prestatarios, tendríamos tres divisiones del trabajo (Weber, 1969: 111-115).

- 1) Una división servil de las profesiones y otra libre. La primera se realizaría por una atribución heterogénea de servicios con asignación de medios de subsistencia. La segunda, por una orientación autónoma según la situación de mercado de los servicios mismos.
- 2) Una división del trabajo basada en la especificación de servicios, según la cuál la persona, o bien ejecuta todos los servicios exigidos por el resultado

final, o bien el resultado final es conseguirlos mediante servicios simultáneos o sucesivos de varias personas.

- 3) Una división del trabajo basada en el tipo de especificación: autocéfala como la del médico o la del abogado, y heterocéfala como la del empleado.

Conforme al enfoque weberiano, los grupos profesionales no son “entidades económicas” sino también “grupos de status” que heredan o se dotan de recursos culturales para intentar hacer válida su visión del mundo.

Gran número de autores han subrayado la importancia de los trabajos de Weber que establecen un vínculo entre burocratización y profesionalización. La noción de Beruf encierra dos ideas: la de vocación y la de profesión u oficio. De este modo en la concepción protestante –calvinista– el descubrimiento de la salvación está relacionado con el ejercicio de una actividad profesional para “gloria de Dios”. De acuerdo con Weber, la profesión se basa, a la vez, en una dimensión emprendedora y en la idea de vocación o llamada. Aunque esta conceptualización debe leerse bajo la doble vertiente de elección y destino. En efecto, entre el hombre de profesión que ejerce la voluntad de Dios mediante su actividad racional en este mundo y el profesional encerrado en la jaula de hierro, Weber no parece definir y menos aún inferir una consecuencia del otro (Weber, 1969, 81-107).

En *El político y el científico*, Weber hace progresar el análisis de las relaciones que cualquier profesional mantiene con el saber y el poder, y se aclara, así, el destino del profesionalismo en las sociedades modernas (Weber, 1986).

En *Economía y sociedad*, se destaca la precisión que hace sobre la racionalización general de la vida social, la que propicia organizaciones cada vez más influyentes que adoptan la legitimidad legal-racional como principio dominante de funcionamiento; la manera como las esferas económicas, políticas y sociales se interrelacionan favoreciendo la difusión de un mismo modelo de racionalidad y de organización, en el que finalmente termina imponiéndose la figura de los especialistas o del experto profesional que ha sido reconocido en su competencia

por las credenciales obtenidas a través de las instituciones legitimadas para ello (Weber,2004).

b) Estrategias profesionales y aislamiento social: Magali Sarfati Larson.

El concepto base de la obra de Larson, *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis* (1977), es el de estrategia profesional (Professional Project). Es el nombre que su autor da al proceso histórico por el que determinados grupos profesionales logran establecer un monopolio sobre un segmento específico del mercado de trabajo y consiguen reconocer su dominio por el público, con la ayuda del Estado. Se trata de una estrategia histórica de constitución de un mercado profesional más que del ejercicio individual de una actividad profesional.

El resultado al que llega esta estrategia es el cierre social (social closure). Este concepto significa dos procesos distintos, que constituye la base conceptual de Larson: 1) la consecución de un mercado cerrado de trabajo, esto es, un monopolio legal de determinadas personas sobre ciertas actividades, 2) el reconocimiento de un saber legítimo adquirido, sin el cual el ejercicio profesional sería imposible, que implica una barrera cultural de determinados grupos profesionales frente a quienes no poseen dichos saberes.

El autor propone denominar mercado profesional a aquél en el que solo se puede vender o comprar a un profesional que pertenezca al “nicho” cerrado y específico del trabajo. Este monopolio se garantiza por vía legal, que supone un mercado oferta de servicios a los que cumplen las condiciones legales preestablecidas, que no son otras que las de un saber derivado de una formación competente y práctica. Es lo que la universidad moderna, en tanto que institución prestigiosa, crea en los que llegarán a ser profesionales. La certificación acordada y garantizada por el Estado sirve de puente entre el saber legítimo y el mercado profesional.

Pero, ¿quién controla el trabajo de los profesionales?, cuestión directamente relacionada con la autonomía profesional. Larson responde que se controlan así mismos porque el proceso de cierre hace imposible otra forma de control. En efecto, los profesionales manejan el monopolio legal, el saber legítimo y el *status* social. Por tanto, pueden acabar con su encierro construyendo y controlando los criterios de su propio dominio. Según Larson, por esta razón nunca son solo profesionales, también se hacen peritos, controlándose a sí mismos. En efecto, la élite profesional asegura en general tareas de formación y control de sus compañeros.

Para confirmar su esquema teórico, Larson procede a la relectura de los análisis históricos de la dinámica de las profesiones desde la Revolución Industrial en Inglaterra y EE. UU. A pesar de la diferencia entre ambos países, para el autor la dinámica reciente de las profesiones es la de integración creciente de los servicios en la esfera de la valoración capital y la producción, indirecta sobre todo, de plusvalía.

Como conclusión, Larson considera que el profesionalismo es en EE.UU., el principal soporte ideológico de la ideología dominante. Mantener los privilegios sociales debidos a la educación se ha convertido en el centro de las estrategias profesionales. Justificar la integración en la gran empresa de los nuevos profesionales por la posesión individual de competencias cognitivas y técnicas, y excluir a los que no las poseen se ha vuelto el credo de la ideología dominante, que justifica la gestión capitalista-burocrática de las grandes empresas.

c) La rivalidad por el monopolio de jurisdicciones: Andrew Abbott.

Andrew Abbott se ha dedicado a las profesiones de servicio y a la forma en que estas actúan para hacerse reconocer el monopolio de una competencia. Contempla la profesionalización como un proceso de creación de lo que denomina “jurisdicciones” en el sentido jurídico (jurisdictional competence), es decir, la legitimidad exclusiva de ejercer en un dominio específico de actividades. Las

diferentes profesiones se repartirán los diferentes ámbitos del conocimiento formal a través de este sistema de jurisdicciones que él denomina *The System of Professions*. No pretende elaborar una teoría de profesionalismo, sino comprender y explicar cómo un grupo en la competición interprofesional puede triunfar sobre sus adversarios, para el reconocimiento jurídico de la competencia. Para descubrirlo, el autor postula el análisis de trabajo en sí, mediante lo que él denomina las tres operaciones de base en la práctica profesional: diagnóstico, inferencia y tratamiento. Según su perspectiva, solo la segunda no se puede delegar, ya que constituye el centro de “la resolución de problemas”. Para Abbott, la inferencia es el lugar de mayor vulnerabilidad jurídica (jurisdictional vulnerability), ya que ella sola articula el saber formal y la eficacia práctica, los conocimientos abstractos y los procedimientos concretos, las clasificaciones legítimas y las acciones profesionales. Con sus propias palabras: “debemos por tanto, considerar cómo la organización social de las profesiones afecta a las demandas jurisdiccionales que realizan y a su éxito en conseguir tales demandas. Siendo iguales en otros aspectos, la profesión más fuertemente organizada es la más efectiva en sus demandas de jurisdicción. (...) la profesión organizada puede movilizar a sus miembros, puede dirigir mejor el apoyo directo de los medios de comunicación, puede poyar el trabajo académico efectivo que genera la legitimidad cultural para su jurisdicción” (Abbott, 1988: 82).

Para terminar, Abbott aborda, en el último apartado de *The System of Professions*, la cuestión para él crucial, de cómo las profesiones estructuran sus habilidades, al señalar que: “el profesionalismo ha sido el principal medio para institucionalizar la habilidad en los países industrializados”. Y ello, por tres razones fundamentales. En primer lugar, “porque nuestra estructura ocupacional basada en el mercado favorece el empleo basado en recursos personales”. El profesionalismo ofrece, así, oportunidades de vida independiente. En segundo lugar, “porque casi todas las clases de conocimiento son organizables como fuentes comunes para un cuerpo de individuos”. Hay muy pocos problemas humanos que escapen al conocimiento profesionalizado. Y por último, “porque las formas compatibles de

institucionalización no lo han vencido”. La organización, refuerza el profesionalismo (Abbott, 1988: 323-324).

d) Poder profesional: Charles Derber.

Las tesis de Charles Derber, William Shwartz y Yale Magrass, defendidas en su libro *Power in the Highest Degree: Professionalism and the Rise of a New Mandarin Order* (1992), pueden resumirse diciendo que los profesionales buscan alcanzar posiciones de poder y privilegio en la sociedad y en la organización. Sus trabajos, basados en un amplio estudio de las corporaciones norteamericanas, administraciones públicas, sea universidades y prácticas profesionales, analizan los procesos y mecanismos con los cuales las profesiones conquistan y mantienen posiciones de poder y privilegio en la sociedad, en el mercado y en las organizaciones. Los autores sostienen que el conocimiento experto, como el capital, es un recurso fundamental de clase necesario para toda producción. Cuando ese conocimiento es apropiado por unos pocos da lugar a un poder de clase que denominan “logocrático” o basado en el saber. Las relaciones logocráticas de producción se dan allí, dónde la división trabajo intelectual/trabajo manual se han institucionalizado. Su descripción de las firmas de abogados y médicos se presentan como modelos de organización logocrática –que ellos denominan logofirmas–, bajo control y propiedad de sus profesionales: “Las logofirmas colocan sólidamente a los profesionales en el sillón de mando, uniendo propiedad y control a las propiedades del saber” (Derber, *et al.*, 1992: 63).

Sin embargo, la logofirma se diferencia de la empresa convencional en que la propiedad está restringida a profesionales y no a todos los que hayan invertido capital en ella. Sólo los abogados pueden ser propietarios de firmas de abogados y sólo los médicos pueden serlo de consultorios médicos. En cuanto control, solo los profesionales lo detentan, los no profesionales quedan excluidos de él.

En una humilde opinión, los autores, ponen de relieve como el siglo XX se ha caracterizado por la enorme influencia de las profesiones sobre el tipo de desarrollo que han seguido las sociedades contemporáneas. Estas, han sido auténticamente “profesionalizadas”. Si es así, no es porque las profesiones sólo se hayan amoldado a las condiciones que prevalecían sino porque activa, deliberada y organizadamente han ido moldeando la sociedad de acuerdo a su propia visión, ideología, intereses y aspiraciones.

Sin embargo, al otorgar ciertas franquicias de autonomía y monopolio a las profesiones -a los “nuevos mandarines” de las logofirmas, como los llama Derber-, el mercado como instrumento regulador, tendrá sólo un rol muy restringido. En consecuencia, deben buscarse los mecanismos para asegurar que estas prerrogativas de poder cumplan con las finalidades sociales que justifican su existencia.

1.3. Las profesiones: diversidad de enfoques.

Existirían dos vías históricas muy diferentes de relacionar saber y poder para construir y hacer reconocer una profesión provista de una jurisdicción (Abbott), basada en saberes reconocidos y constituir mercados cerrados de trabajo a partir de estrategias profesionales (Larson). La primera se basa principalmente en la iniciativa del Estado que crea títulos académicos, que sirven después para regular el acceso a status sociales de grupos profesionales en situación de monopolio. La segunda se basa en la acción colectiva de élites sociales, que hacen reconocer una profesión, dotándose de dispositivos cognitivos y prácticos y obteniendo de los poderes públicos un mercado para ella.

La primera vía constata el esquema weberiano de la burocratización. La segunda, constituye, sin duda, una alternativa a la dominación burocrática, la del profesionalismo, definido como modo de control específico de las profesiones,

basado en una rivalidad victoriosa en la competición interprofesional asentada en la práctica (Abbott, 1988).

A final de esta travesía en las teorías sociológicas de las profesiones es posible obtener algunas reflexiones finales:

- 1) No existe ningún modelo universal de lo que debe ser una profesión, ninguna definición consensuada de lo que es un grupo profesional. Esta diversidad justifica el pluralismo constatado en materia sociológica: cada corriente teórica desarrolla un punto de vista diferente sobre las profesiones, su estructura y su dinámica, su función y sus efectos. Este pluralismo se traduce también en las investigaciones empíricas cuya heterogeneidad metodológica es igualmente patente. No todos se plantean las mismas cuestiones, consideran sus objetos del mismo modo y estudian los mismos datos. En tal sentido, lo que existe son enfoques sociológicos de grupos profesionales.
- 2) Una segunda reflexión pone de relieve un indudable acuerdo entre teorías y estrategias de investigación. Así, por ejemplo, las diversas versiones del funcionalismo coinciden en privilegiar el orden social y de su justificación planteando prioritariamente la cuestión de su reproducción: los cuerpos de Estado (Durkheim), modelo liberal (Parsons) o modelo colegial (Carr-Saunders). En este contexto, las profesiones constituyen elementos esenciales de la estructura social. Por el contrario, para el enfoque interaccionista, las profesiones no son entidades, son procesos sociales, movimientos permanentes de desestructuración y reestructuración de segmentos profesionales, en competencia y en ocasiones en conflicto. Las profesiones representan retos y están inscritas en trayectorias históricas. No obstante, también reconocen la importancia de las profesiones en la existencia personal y en la vida social.

Las teorías elaboradas en los años setenta y ochenta tienen en cuenta la dinámica histórica de las profesiones dentro de la economía de mercado. Problematizan, con filiación weberiana o marxiana, su intento de monopolizar un

segmento de actividad en la economía liberal capitalista y analizan la relación entre el mercado, el Estado y las profesiones. Suponen una separación entre los enfoques anteriores y, a veces, se combinan con perspectivas interaccionistas e incluso funcionalistas. De tal manera, que la Sociología de las Profesiones se vuelve así multiparadigmática, sometida a permanentes confrontaciones de puntos de vista.

Ante esta situación, el sociólogo de las profesiones se ve obligado a articular paradigmas diferentes, combinar conceptos, razonamientos, métodos y técnicas de tradiciones teóricas diferentes e incluso disciplinas conexas. En este contexto, propongo el análisis de la profesión docente a partir de los postulados generales de las perspectivas funcionalista e interaccionista, considero que en conjunto me permitirán dirimir ¿cuáles son los rasgos de la profesión docente?, o ¿hasta dónde puede plantearse que la docencia es una profesión? ¿Cuál ha sido su génesis en nuestro país? y ¿cuáles son las características de la profesionalización de los formadores de docentes?

1.4. La docencia como profesión

La docencia como actividad profesional ha sufrido las transformaciones que, como toda práctica socialmente reconocida, le imprimen las condiciones propias del desarrollo de la sociedad, pero además, ha transitado dentro de una dinámica fluctuante entre el ingenuo reconocimiento de ser una actividad instrumental, para ser considerada una práctica íntimamente articulada a procesos intelectuales.

Autores como Díaz Barriga (2001), han argumentado que la profesión docente no es más que una burocratización del trabajo docente, producto de la vinculación de la actividad con los proyectos del Estado. En esta lógica el docente se convierte en un empleado que actúa en función de un proyecto estatal y recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño: cumplir con tiempo y horario, con un programa, asentar calificaciones en actas, etc., y por todo ello recibe un salario.

El problema de fondo de esta argumentación que no comparto, es que el sentido intelectual y profesional de su labor queda marginado, la dimensión profesional sólo se reduce a un discurso, porque en último término el docente actúa en función de un proyecto estatal —con independencia de que su contrato sea en una escuela pública o en una privada—. Visto así, la docencia no es una profesión porque su ejercicio no es libre en el sentido de las profesiones liberales sino dependiente. Ciertamente no encontramos: reglas claras de trabajo, donde existan mecanismos claros de ingreso a la profesión y se cuente con un cuerpo de conocimientos propios, así como de mecanismos para autorizar a los que pueden ejercer la profesión y determinar los que no pueden (Grediaga, 2000), tal y como lo establece el enfoque funcionalista de la sociología de las profesiones.

También es cierto, que aunque todas las profesiones están estrechamente vinculadas en cierta forma con organizaciones burocráticas oficiales, inclusive algunas realizando su trabajo dependiendo en gran medida de las organizaciones; la profesión docente en la educación básica y normal pública en México, depende totalmente de una organización burocrática y de una corporación sindical oligárquica, cuyo “poder” depende del apoyo que recibe de las autoridades políticas en el caso de su dirigencia, y no de un poder basado en el saber, rasgos por los que no cumple con ciertos requisitos de una profesión bajo el enfoque sociopolítico de las profesiones (mercado, prestigio, élites), pues está conformado por diferentes grupos profesionales que en ocasiones se disputan los cargos de representación nacional y, por tanto, los beneficios de las negociaciones en las esferas nacional y estatal: maestros de educación preescolar, primaria y secundaria que son “normalistas” y/o profesionistas “libres” que ofrecen sus servicios en el nivel de secundaria y en instituciones de educación media superior y superior, e incluso trabajadores manuales y administrativos que prestan sus servicios en el sector educativo.

Cabría preguntarse entonces ¿hasta dónde la docencia cumple con los elementos que caracterizan a otras profesiones? o ¿hasta dónde sólo puede tipificarse como una actividad profesional?

Para dar respuesta a esta interrogante, considero importante recurrir a los antecedentes históricos de la profesión docente en México, pues quisiera exponer porque el trabajo docente es una profesión con características propias, con un proceso histórico, cultural y social, diferente a las profesiones liberales por antonomasia.

La profesión docente nace con la creación y desarrollo del sistema de educación primaria pública y las escuelas normales, de ahí su vínculo con el Estado. Aunque ésta existía previamente, de forma más heterogénea y menos normada, en nuestro país, fue en el Porfiriato cuando el profesorado se expandió y creció sustancialmente, la educación básica oficial constituyó una principal fuente de empleo de los grupos semi-ilustrados del país; de ser una actividad casi privada (en manos de la Iglesia y otros particulares) pasó a ser predominantemente oficial; dice Arnaut: del municipio al Estado y de éste a la Federación.

“La mayoría de los maestros en servicio siguieron siendo profesores no titulados o titulados no normalistas, autorizados por los ayuntamientos, los órganos colegiados de instrucción pública o las propias escuelas normales a las que se les transfirió la facultad de autorizar el ingreso a la profesión, que hasta entonces había sido facultad casi exclusiva de los ayuntamientos para ejercer la docencia (Arnaut, 1999: 88)”.

Así, se organizó la docencia en una profesión institucionalizada, oficialmente reconocida, normada, asalariada y sobre todo se convirtió en uno de los pilares más importantes de la sociedad mexicana, para impulsar el desarrollo y asegurar la estabilidad social del país.

Si bien los referentes históricos tienen la facultad de ilustrarnos respecto al origen y desarrollo de algún acontecimiento particular, en el caso que nos ocupa,

son insuficientes teóricamente para caracterizarla como profesión. Lo que sugiere diseccionarla en sus partes, para poder dirimir hasta dónde, ésta, puede tipificarse como actividad profesional.

En este sentido, cabe mencionar que en las últimas décadas, en el contexto de las instituciones de educación superior (IES), particularmente en el de las universidades públicas, la docencia se ha diversificado por el cumplimiento de tareas académicas cada vez más complejas, que requieren de una formación específica de los profesores no sólo para el dominio de nuevas estrategias didácticas sino también para la apropiación de teorías y métodos de investigación, que les permitan avanzar paralelamente en los aspectos pedagógicos y disciplinarios de su función.

La docencia es una actividad académica que se desarrolla en todos los establecimientos escolares del sistema educativo, llámense institutos, universidades, escuelas, centros educativos, etc. Se constituye como función académica porque cumple con los criterios establecidos académicamente sobre un proceso intelectual que en la realidad no puede categorizarse tan nítidamente, pero que sirve a nuestro análisis (Glassick, *et al.*, 2003):

- a) Objetivos claros (El académico debe tener una idea clara sobre los objetivos de su trabajo),
- b) Preparación adecuada (tiene la responsabilidad de mantenerse al día en la literatura del campo en el que trabaja),
- c) Métodos apropiados (cuenta con la capacidad de elegir acertadamente los métodos, aplicarlos de manera efectiva y modificarlos de forma reflexiva a medida que el curso, seminario o taller avance),
- d) Resultados relevantes (su trabajo debe contribuir al conocimiento o a la expresión artística, estimular el aprendizaje o, en su caso, ayudar a resolver un problema fuera del ámbito académico),
- e) Presentación efectiva (deben comunicarse bien con su público),

- f) Crítica reflexiva (refiere a la reflexión que este hace sobre su propio trabajo, pidiendo la opinión de otros y aprendiendo a través de este proceso, para que el trabajo mismo pueda mejorarse).

Estas características se reflejan empíricamente en los procesos de transmisión e inducción de hábitos, competencias y habilidades de las estrategias de enseñanza que son la sustancia del trabajo docente. En su práctica se manifiesta lo que los docentes conciben como su propio dominio del conocimiento en relación a la forma en que se constituye el saber científico. Este dominio es el que articula el saber formal y la eficacia práctica, los conocimientos abstractos y los procedimientos concretos, las clasificaciones legítimas y las acciones profesionales. En este sentido, la docencia es una profesión.

1.5. Modelos de análisis para la profesión docente

Existe abundante literatura sobre la manera en que los profesores conciben el conocimiento y los procesos mediante los cuales se asume una concepción en torno al mejoramiento del aprendizaje y la determinación de la conducta que éstos, deben asumir para ser eficaces o en las características propias o adquiridas que debe tener un *buen profesor*.

Para Lozano (2006), la preocupación en torno al mejoramiento del aprendizaje suele centrarse por lo general, en el docente. El autor refiere a cuatro perspectivas básicas para analizar los modelos de enseñanza y la imagen del profesor que de ellas se derivan, en cualquier nivel y especialidad: la perspectiva académica; la perspectiva técnica, la perspectiva práctica y la visión crítica (Citado en Lozano, 2006: p.70-76).

- **La perspectiva académica** es un enfoque que resalta el hecho de que la enseñanza es el principal oficio de los profesores. Por lo tanto, se deduce que

el docente debe ser un especialista en el manejo de los contenidos y su eficiencia se liga estrechamente al dominio de las disciplinas.

- **La racionalidad técnica o instrumentalista** es una corriente que deriva, en un conjunto de resultados o principios de intervención que por medio de la aplicación directa a la práctica, contribuyen de manera decisiva a la mejora de los procesos educativos que en ella tienen lugar.

El proceso de formación docente desde este enfoque, se fundamenta en la investigación, y busca desagregar la docencia en tanto proceso, en los rasgos o manifestaciones más elementales a fin de conocerlos, y desarrollar en los profesores las destrezas necesarias para el dominio de dichos rasgos.

- **La perspectiva práctica** se basa en la idea de que los procesos de enseñanza-aprendizaje son complejos e imprevisibles. Por ello su propuesta se centra en una práctica reflexiva, que le apuesta a la solución de problemas mediante la aplicación de conocimientos teóricos y técnicos de los que se dispone previamente.

A diferencia de la concepción de la técnica de la docencia, la práctica reflexiva como alternativa, parte de la reflexión del conocimiento en la acción, en ella el quehacer docente es más producto de la práctica y parte de una porción importante del conocimiento cotidiano.

En este nivel, el profesional ensaya diversas formas de estructurar y centrar el problema, actúa en la situación y presta atención a la forma en que ésta responde. La diferencia fundamental entonces es que la práctica reflexiva conduce al docente a responder ante situaciones únicas e inhabituales, cuya falta de referentes lo convierte en un productor o intérprete de la teoría sobre su propia práctica como objeto de estudio.

Desde esta perspectiva, la docencia debe convertirse en un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden, interactúan con el objeto del conocimiento, develando su propia lógica de construcción, es decir, el maestro comprende su labor cotidiana, con un afán de mejorarla siempre en beneficio del aprendizaje que el alumno busca, y no sólo lo que él propone y que usualmente la institución a la que está adscrito dispone.

- **La perspectiva crítica** enmarca la práctica docente como una acción autónoma y emancipadora, que libera de los presupuestos, hábitos, tradiciones y costumbres incuestionables así como de las formas de coerción y de dominación que tales prácticas suponen.

Por medio de la investigación acción, esta perspectiva presupone que el docente se forma como un intelectual crítico, y como un investigador sobre, con, desde y para el profesorado. Supone que la investigación acción entiende la enseñanza como un proceso de investigación, como un proceso de búsqueda continua, que conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, sino como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas.

El papel del docente en este enfoque es diametralmente opuesto al que los dos primeros enfoques proponen y rebasa en sus pretensiones de compromiso al tercero, ya que el docente se concibe como un sujeto que se encuentra dentro de una sociedad que le condiciona y él con su labor cotidiana debe también incidir en

su dinámica. El docente se convierte en una persona consciente, que conoce su realidad y pretende transformarla.

Estos modelos de docencia, indudablemente no se presentan tan nítidamente en la realidad. Analíticamente permiten hacer observable el componente intelectual del trabajo del docente, razón por la cual no puede ser considerada solo una actividad instrumental de aprendizaje y repetición, si lo que hay de por medio es un conocimiento en constante transformación. En todo caso lo importante es identificar, que según el grado de conocimiento y elaboración disciplinar, teórico y técnico-didáctica, según sus concepciones y creencias, según la comprensión de la materia, según su conocimiento genérico y específico sobre estrategias de enseñanza y sobre el proceso de aprendizaje, así de simple o compleja será su práctica escolar.

1.6. La docencia como sistema de actividades en evolución permanente.

Otro enfoque útil en el análisis de la docencia como profesión es la perspectiva interaccionista de la Sociología de las profesiones. Desde esta mirada la docencia puede verse como un sistema de actividades en evolución permanente, esto es, como un conglomerado de actividades que dan sustento profesional al constituir la como carrera porque su ejercicio no solo comprende un componente intelectual, también advierte un recorrido con procedimientos, mecanismos y reglas institucionales establecidas para propiciar su cumplimiento, mediante la regulación del trabajo académico en general y de las trayectorias específicas de los docentes desde su ingreso hasta su jubilación. Quedando, al descubierto sus dimensiones: 1) organizacional en tanto que se realiza dentro de un establecimiento escolar, 2) laboral en tanto que se establecen en un contrato las condiciones para desarrollarla, y 3) simbólica en tanto que se desenvuelve en un complejo de interacciones y formas de socialización que genera valores, pautas y normas de trabajo, convivencia e interiorización diferentes entre los distintos miembros individuales o colectivos (Gil, 2001).

En esta perspectiva, la docencia es una profesión en conflicto, que coloca en tensión constante al educador al vincularlo con un campo específico de conocimiento – disciplina en sentido amplio– al que está afiliado, pero al mismo tiempo, al emplearlo en un establecimiento escolar con una organización particular, donde se espera de él la ejecución de determinados roles: docente, investigador, administrativo, etc., razón por la cual, su actuación profesional se ve influenciada por la organización en que presta sus servicios y por las formas de asociación que surgen de ella o en relación con ella (Grediaga, 2000; Gil, 1994).

Desde esta lógica, la profesión docente se define como sistema de actividades en evolución y tensión permanente, cuyo resultado es un proceso continuo de construcción o re-construcción de la identidad y del modo de actuación profesional.

CAPÍTULO 2. Contexto histórico del subsistema de educación Normal.

En el capítulo anterior se desarrolló el vínculo inherente entre profesión y profesionalización, así como las especificidades de la docencia como profesión. En este capítulo se brindan elementos de contexto que permitan situar en su justa dimensión la génesis histórica de la docencia normalista y las medidas de política educativa que han intervenido en su desarrollo profesional.

Para comenzar, he de señalar que la educación normal en México, ha desempeñado un papel fundamental en la conformación histórica del país. Se le ha encomendado la tarea de educar y formar a los maestros encargados de la educación de las futuras generaciones de mexicanos. Su misión y principios educativos, han sido fuertemente influenciados por el contexto histórico en el que se ha desenvuelto el proyecto político del país.

Como fenómeno consecuente del proyecto educativo nacional del siglo XIX, el normalismo, configuró un perfil del maestro ideal que tendrían que producir las escuelas normales: hombre o mujer, formador, facilitador del conocimiento, transformador cultural y social. Pero en la actualidad estas instituciones educativas, no han evolucionado conforme a los retos de formar a los profesores que hoy demanda el país y no se han consolidado como auténticas instituciones de nivel superior que por decreto constitucional son desde 1984.

La falta de políticas educativas específicas que faciliten su transformación; las inercias que existen al interior de las propias escuelas, que dificultan su apertura a los cambios, e impiden una dinámica de auto exigencia y mejoramiento continuo; y la relación tan estrecha e inevitable que guardan con la educación básica, generan una indefinición del tipo de institución superior que se supone debería ser la escuela normal, cuestionando implícitamente el rol profesional de los maestros.

En el recorrido histórico que a continuación se presenta, se articulan dos niveles que median la reflexión sobre la profesionalización de los formadores de

docentes de las escuelas normales públicas del Distrito Federal. Por una parte, se alude a los rasgos que han caracterizado el rumbo de la educación básica en distintos momentos, y por otra, su relación con las políticas de formación del magisterio de este nivel (Martínez, 2007).

2.1. La educación básica y normal. Un recorrido histórico compartido.

Los orígenes de las escuelas normales y de lo que actualmente se denomina normalismo¹⁰ en México, se remontan después de lograda la independencia del país, cuando hay la necesidad de crear escuelas formadoras de catedráticos cuya filosofía estuviera acorde a la de una vida independiente nacional.

Durante la época, la única opción para la formación de maestros era la Escuela Nacional Lancasteriana, que en 1822 fue fundada por la iniciativa privada vía la Compañía Lancasteriana. En ella, se formaba y capacitaba maestros a través del sistema de enseñanza mutua, que descansaba en el principio de que los estudiantes más avanzados enseñaban a quienes lo estaban menos, formándose así a los nuevos maestros (Meneses, 1998).

Con el Proyecto del Reglamento Provisional del Imperio Mexicano del 18 de diciembre de 1823, el problema educativo es tomado en cuenta por primera vez y se reconoce la necesidad de crear establecimientos de instrucción con ideologías en consonancia al sistema político.

En la segunda mitad del siglo XIX se inicia un proceso de búsqueda de unidad nacional y socio-política al amparo de la Reforma y etapa Porfirista. Así, ante la tarea

¹⁰ El normalismo es “el elemento articulador de distintos discursos sociales y educativos, constituidos por prácticas y concepciones cuya materialidad se expresa en una red institucional de escolaridad, permeada por la historicidad de la conformación del magisterio como gremio; al mismo tiempo, existen diferentes redes al interior de la estructura gremial cuyos sujetos, al incorporarse a ella, las reconstituyen como vías de acción política, a saber: el permanecer en la docencia, la redes sociales y/o burocráticas. Por lo que determinados sujetos se incorporan a dichas redes, dependiendo de sus historias personales y de sus trayectorias profesionales (Medina, 2000:74)”.

de educar unificadamente un país de grandes dimensiones territoriales y culturales se crean las escuelas normales en México.

Entre las primeras escuelas que se crearon se encuentran la Escuela Normal de Enseñanza Mutua de Oaxaca (1824), la Escuela Normal de Zacatecas (1841), la Escuela Normal Mixta de San Luis Potosí (1849), la Normal de Guadalajara (1881), la Escuela Normal y de Altos estudios hoy ENSM (1881) y la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria (1887), entre otras. Sin embargo, ya para 1900 funcionaban 45 escuelas normales en el país.

Este período representó un giro en la profesión docente, pues todavía en las primeras décadas después de lograda la independencia se ingresaba a la profesión mediante la autorización gremial o municipal y la contratación privada de los servicios. Ya para la segunda mitad de ese siglo, se ingresa después de recibir y acreditar una formación especial en escuelas normales creadas para este fin, sostenidas, autorizadas y acreditadas por el Estado. Así se dio el tránsito de una profesión libre a una profesión de Estado (Arnaut, 1998).

En 1905 se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes bajo la dirección de Justo Sierra, institución que logró ordenar el sistema de educación pública en México, y el 12 de noviembre de 1908 se decretó la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales, que tuvo como propósito normar y sustentar la política de formación de maestros (Arnaut, 1998).

“Con el surgimiento de las escuelas normales, el gobierno federal, implementó una estrategia de búsqueda de unidad social, ideológica, educativa y cultural del país, a partir de la participación de los mentores de la educación. Centralizó la instrucción primaria y unificó los planes de estudio, consolidando así una educación básica, según los preceptos de obligatoriedad y laicidad (Arnaut, 1998:438)”.

En este periodo era posible encontrar profesores titulados normalistas y no normalistas; profesores titulados por los gobiernos de los estados y por los

ayuntamientos, así como profesores sin título. Se clasificaban de acuerdo a su dependencia: había federales, estatales y municipales. Y según el lugar donde trabajaban, eran urbanos o rurales. Ante tal heterogeneidad, lo que persistió a través de los años, y que Arnaut (1998), documenta como signo de continuidad y no de cambio en la profesión docente normalista, fue la competencia y el conflicto entre maestros de distinto origen regional y cuna normalista, principalmente de los estados de Veracruz y México.

Otro rasgo característico del período revolucionario, señalado por el autor en el estudio aquí citado, es la búsqueda de una identidad magisterial asociada al reclamo del territorio institucional donde se formaban los maestros. Una identidad profesional basada en la función, experiencia y formación especializada recibida, por sobre el ámbito institucional de desempeño. Que se concretaba como principal argumento de reclamo en el monopolio de los principales cargos directivos del sector. Y que tuvo como principal consecuencia acentuar el carácter de profesión de Estado y de grupo profesional aliado a los gobiernos revolucionarios e incluso los no revolucionarios, que hasta el día de hoy podemos ver.

En 1921 se impulsó la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), siendo José Vasconcelos el primer secretario de educación. La principal medida del entonces secretario de educación pública, fue emprender acciones para impulsar la creación de escuelas normales rurales, las misiones culturales y otras instituciones educativas necesarias. Con el objetivo de educar y desindianizar al pueblo, por lo que los maestros se formaban para erradicar fanatismos, ignorancia y regionalismos, buscando de esta forma una unidad social, cultural y educativa que ayudara a formar ciudadanos que contribuyeran a construir un nuevo país.

Ya entre 1880 y 1910, Justo Sierra había establecido una serie de eslabones que apuntaban a definir los vínculos entre Universidad y Educación Normal. En 1881, había establecido la creación de la Escuela Normal y de Altos Estudios que

“tendría por objeto formar profesores y sabios especialistas, proporcionando conocimientos científicos y literarios de un orden eminentemente práctico y superior a los que pueda

obtenerse en las escuelas profesionales (...). Sin embargo, pese a que en el proyecto la preocupación de formar profesores incluyó a los de nivel elemental (...) Sierra, después de haber madurado sus pensamientos, desprendería la formación de profesores de primaria del contexto universitario, delegando tal tarea a la Secretaría de Instrucción Pública (Citado en Medina, 2000: 23)".

En 1924, se crea la Normal Superior como parte de la Universidad Nacional, así aparecen trabajando juntas la Escuela Normal y la Facultad de Filosofía y Letras, hasta 1929 cuando Emilio Portes Gil decreta su separación, por las fuertes disputas existentes entre la SEP y la Universidad por la formación de los maestros de educación secundaria.

A partir de la década siguiente surge el Instituto de Preparación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (1936), la Escuela Normal de Educación Física (1936), y después de distintas estrategias de atención a los docentes de educación secundaria, se crea en 1942 la Normal Superior de México, en 1943 la Escuela Normal de Especialización y en 1947 la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (Medina, 2000).

Un hecho relevante de la década, es la fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1943, que consolida al magisterio como una profesión de Estado, al quedar el grupo profesional al servicio del gobierno federal y *"en adelante, su suerte laboral, económica y profesional estrechamente ligada al sindicato (Arnaut, 1998: 90)"*.

Para los maestros, esto significó la sujeción corporativa hacia el gobierno y los líderes sindicales en términos laborales, lo cual se reflejó en la obligatoriedad de incorporarse a un solo sindicato, pagar las cuotas vía nómina y la imposibilidad de salirse por voluntad propia; estar limitados, si no es que impedidos, para realizar huelgas, así como para negociar en forma paritaria sus condiciones de contratación individual y colectiva (OCE, 2006).

No obstante, también supuso algunas ventajas para los trabajadores: gradual, pero constante incremento salarial, seguridad de un ascenso escalafonario al menos por el mérito de la antigüedad, pago y disfrute de vacaciones de al menos 20 días, seguro médico al cien por ciento, pensión por jubilación o invalidez laboral, y lo más importante, en el contexto de un mercado laboral inestable e impredecible, que es la garantía jurídica de la inamovilidad de la plaza (OCE, 2006).

En algún sentido podemos decir que el papel del sindicato nacional se constituye como contradicción de la profesión docente normalista, pues coloca a estos profesionales de la educación en un papel fundamentalmente distinto del que pudieran tener dentro de alguna otra profesión, ya que los sitúa como funcionarios asalariados que trabajan en relación de dependencia; trabajadores que están sindicalizados y deben luchar por su salario (no honorarios) y sus condiciones de trabajo, orillándolos a poner a la par e incluso sobre poner sus intereses económicos y laborales a los profesionales.

Desde entonces el poder del SNTE sobre los maestros¹¹ va más allá de lo meramente gremial. Quien contrata de hecho a los docentes es el sindicato, ya que maneja prácticamente todas las plazas en los niveles de educación básica y normal; interviene de manera sustantiva en el escalafonamiento de los docentes de educación básica; gestiona el ingreso a las instituciones y programas de formación y actualización; patrocina algunas escuelas normales particulares, maneja fondos de retiro y califica el desempeño docente en términos administrativos (Muñoz, 2003).

Cabe mencionar, que en el Estado de México, existe otro sindicato que agrupa a los docentes, el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), que es el único sindicato estatal independiente al SNTE. Por otra parte, la corriente “disidente” más importante es la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que, en 1979, vino a sustituir en su papel aglutinador de los

¹¹ De todos los niveles educativos y de cualquier jerarquía, incluso directores y supervisores, agrupa también trabajadores técnicos, manuales, administrativos y jubilados. Esto incluye dependencias diversas: INBA, INAH, IPN y UPN y por supuesto, escuelas públicas de educación básica y normal.

contrarios al grupo hegemónico, al Movimiento Revolucionario Magisterial (MRM). *“Esta corriente surge para luchar contra el corporativismo sindical, que es una correa de transmisión del régimen autoritario, tiene más adeptos, mucho más integrantes dispuestos a la confrontación (Muñoz, 2008:386)”*. De este modo, se ha constituido en diversos momentos un tipo de “movimiento social”, es decir, como una actuación conjunta, intencionada, que se desarrolla en la lógica de la reivindicación, de la defensa de un interés o de una causa o, incluso, puede decirse que han formado una empresa colectiva que tiene por objetivo establecer un “nuevo orden” en su espacio laboral y sindical (Muñoz, 2008).

En 1944 se creó, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), con el objetivo de regularizar la condición profesional de los maestros sin título. De esta manera se inicia formalmente el mejoramiento profesional del magisterio y los sistemas de educación a distancia, pues fue el primero en impartir cursos por correspondencia y escolarizados en todo el país. Además homologó a maestros rurales y urbanos de distintas formas: tituló a los sin título, basificó a los sin base, categorizó a los sin escalafón, y permitió que varios años después se atribuyera a los títulos que expedía, el mismo valor curricular y escalafonario como las otras escuelas normales (Meneses, 1998).

El IFCM se transformó en 1971 en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), que tuvo la responsabilidad del mejoramiento profesional y docente de los maestros de educación preescolar, primaria, media y superior y en 1978 se transformó en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM).

Entre esos años (1975 y 1979), ocurrieron pugnas internas en el gremio que junto con los intereses del SNTE, se objetivaron en la búsqueda de sujeción del magisterio mediante su intervención en las políticas de formación, y los objetivos propios de la SEP, llevando a la creación, en 1978, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como respuesta política de elevar la calidad del magisterio.

La UPN representó un sistema de formación superior para los profesionales de la educación. Había la necesidad de que el magisterio nacional contara con estudios equivalentes a cualquier carrera de educación superior, dado que en ese tiempo, los antecedentes para estudiar la educación Normal, para profesores de preescolar o primaria, eran los estudios de secundaria. Así la UPN se convirtió en una institución legitimadora y profesionalizadora del nuevo saber universitario-magisterial (Medina, 2000).

En marzo de 1984, por Decreto Presidencial, se modificó el modelo de formación de docentes, estableciéndose de manera general el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades. Con esta modificación, se formalizó el papel de las escuelas normales como instituciones de educación superior y el bachillerato se estableció como el antecedente a la educación normal.

En ese mismo año, las instancias administrativas encargadas de la formación magisterial: la DGCMPM y la DGEN (creada en 1947) dependían de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y hacia 1989 estas dos Direcciones se fusionaron dando origen a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) encargada de ofrecer los servicios de formación, capacitación y actualización del magisterio a nivel nacional. Y desde 1992, sólo a los del Distrito Federal, ya que en el proceso de la descentralización iniciado ese año, ésta se adscribe como la unidad administrativa de la Coordinación General de Servicios Educativos para el Distrito Federal, confiriéndosele la dirección y operación de los planteles de educación inicial, básica, especial y la formación de maestros en la Ciudad de México.

En marzo de 1994 se publicaron modificaciones al Reglamento Interior de la SEP, donde cambió la denominación de la Coordinación General por la de Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

En enero de 2005 se publicó en el Diario Oficial de la Federación un nuevo cambio en el Reglamento Interno de la SEP y se decretó la creación de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) como un órgano desconcentrado de la SEP con autonomía técnica y de gestión, cuyo objeto es satisfacer la demanda de educación inicial, básica (preescolar, primaria y secundaria, incluyendo la indígena), especial y normal en el Distrito Federal.

De igual forma, la SEP se reestructuró y el número de subsecretarías se redujo a tres: la de educación básica (SEB), de educación media superior (SEMS) y de educación superior (SES). Quedando formalmente el subsistema de educación normal bajo la operación de esta última.

2.2. La expansión de la Educación Básica y Normal

La educación básica y normal experimentó una expansión notable durante las últimas cuatro décadas del siglo pasado. El problema inicial lo constituía la urgente necesidad de atender la diversidad social y poblacional propia del contexto nacional¹².

En 1970 se inicia una reforma educativa, cuya expresión legal sería la Ley Federal de Educación expedida en 1973 que pretendía expandir los servicios educativos para que llegaran a los grupos más desfavorecidos, procurando una preparación distinta que atendiese las necesidades de desarrollo tecnológico y científico que se suscitaban en el contexto mundial. Pero la realidad, fue que se tuvieron que habilitar profesores para cubrir la escasez estructural que había en aquellas zonas donde seguía sin satisfacerse la demanda de la educación primaria.

¹² En las zonas urbanas se identificaron las zonas llamadas urbano-marginales y en las rurales, comunidades o zonas de difícil acceso.

Para De Ibarrola (1999), esta reforma delimitó la concepción sobre el tipo de profesores que deberían atender esas zonas, pues los maestros titulados se concentraron en las zonas urbanas, mientras que para atender las zonas urbano marginales, las comunidades rurales más alejadas, así como los grupos indígenas, se habilitaron como profesores a personas con base al mayor grado de escolaridad relativa poseído en el medio y por su capacidad de liderazgo social, lo que se tradujo en una ausencia de rigor académico en su selección.

En algún sentido puede decirse, que dicho fenómeno tuvo un efecto negativo en la profesión docente, ya que desde entonces, es posible identificar que la composición interna del grupo de docentes que no reúne la formación profesional pretendida varía considerablemente en cuanto al tipo y grado de preparación con la que se han incorporado a la docencia, según las fechas en que esto ocurre y las zonas o grupos a los que se atiende (Grediaga, 2004).

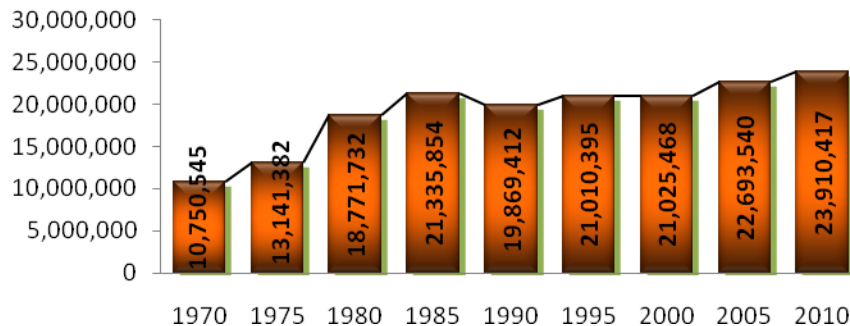
En la educación normal, se ha buscado una solución parcial, a través de la nivelación de maestros en servicio que carecen de licenciatura, porque tienen otros estudios de grado inferior (por ejemplo, bachilleres habilitados como maestros) o porque recibieron una formación específica de corta duración (por ejemplo, profesores de Educación Indígena) o incluso porque su formación se realizó postsecundaria, es decir, antes de que la educación normal se considerara como licenciatura o educación superior y que paulatinamente se ha ido regularizando.

A decir de Arnaut (2003), la acelerada expansión de la educación básica durante los años 70 rebasó la capacidad de las instituciones públicas oficiales para satisfacer la demanda de maestros. Esto provocó una rápida masificación de las escuelas normales públicas y, al mismo tiempo, la proliferación de las normales particulares.

“Este fenómeno dio como resultado, por un lado, la caída en los niveles académicos y la intensificación del conflicto político en varias normales públicas –sobre todo en las federales– y, por el otro, el surgimiento de gran cantidad de normales privadas con muy bajos niveles académicos.

La falta de maestros de principios de la década de los 60 se convirtió, a finales de ésta, en una sobreoferta de profesores con desigual calidad de formación en un muy heterogéneo sistema de formación de maestros de primaria y secundaria. De esa manera, desde finales de los años 60 surgió un fuerte desequilibrio entre la oferta y la demanda de maestros o, al menos, un exceso de éstos, en los centros urbanos, donde comenzaba a estabilizarse la matrícula de educación primaria y secundaria, y había una escasez estructural de profesores para las zonas rurales, en las cuales seguía sin satisfacerse la demanda de educación primaria” (Arnaut, 2003: 17).

Evolución de la Educación Básica 1970-2010

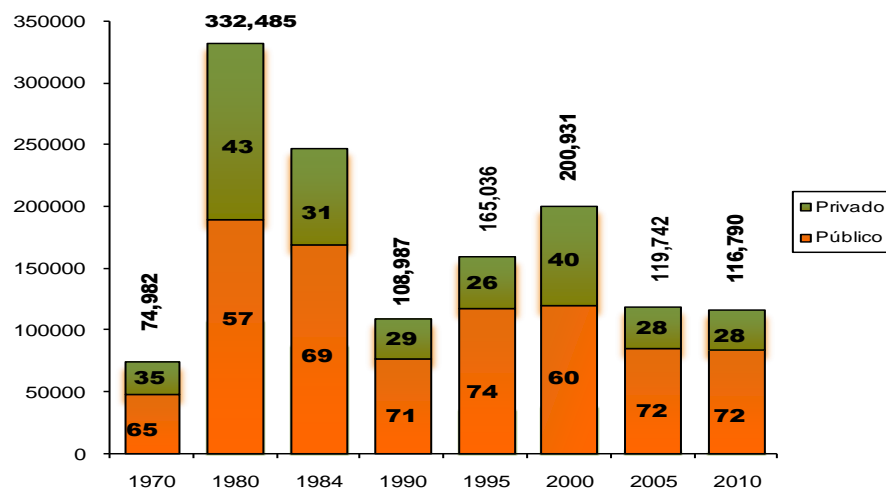


Fuente: Elaboración propia con datos de 1970 a 1984, tomados de Arnaut (2004:12).

Los datos de 1990 a 2010 se tomaron del sistema nacional de información educativa (SNIE-SEP, 2010).

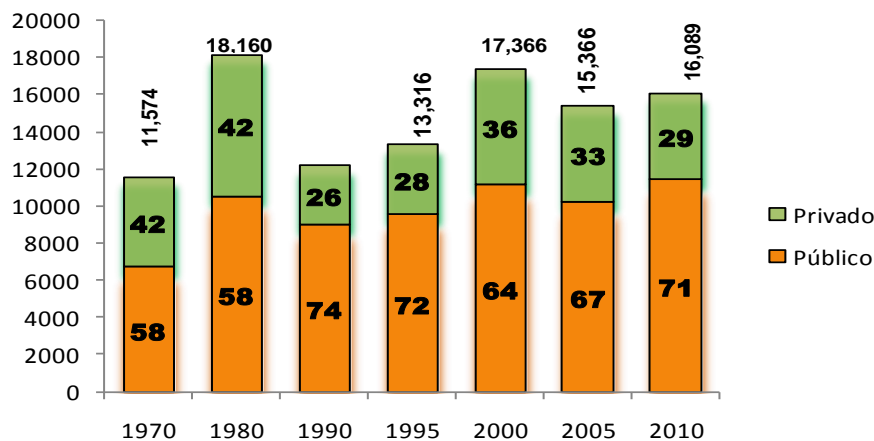
Disponible en: http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html

Evolución de la Educación Normal, por tipo de sostenimiento. 1970-2010



Fuente: Elaboración propia con datos de 1970 a 1984, tomados de Arnaut (2004:13).
Los datos de 1990 a 2010 se tomaron del sistema nacional de información educativa (SNIE-SEP, 20210).
Disponible en: <http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas-educativas.html>

Evolución de la planta docente de las escuelas normales, por tipo de sostenimiento. 1970-2010.



Fuente: Elaboración propia con datos de 1970 a 1984, tomados de Arnaut (2004:13).
Los datos de 1990 a 2010 se tomaron del sistema nacional de información educativa (SNIE-SEP, 20210).
Disponible en: <http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas-educativas.html>

En 1984 la matrícula oscilaba alrededor de 34 000 alumnos en normal preescolar, 69 000 en normal primaria y 144 000 en normal superior. Estas cifras indican la escala de preferencias del profesorado por cada uno de los ciclos que conforman la educación básica, pero también nos revelan el desequilibrio entre la cantidad de maestros que se estaban formando para cada uno de los niveles educativos.

Para resolver esta situación, la SEP firmó a principios del 2000 una serie de convenios con la mayoría de los estados a fin de regular la matrícula de las escuelas normales de preescolar y primaria. Esta medida trajo consigo una contracción de la oferta de nuevas plazas federales, principalmente para la educación primaria. Se llevó a cabo en toda la república, en especial en el D.F., ya que el superávit de profesores fue mayor en las localidades urbanas, sobre todo en la entidad (Arnaut, 2003).

Por otra parte, la llegada de cohortes crecientes de alumnos al final de la primaria y la secundaria, como resultado de los esfuerzos anteriores, hizo que la presión de la demanda se transfiriera a los niveles siguientes, dando inicio a una época de crecimiento sin precedentes de la educación media superior y superior, a la que se hizo frente con una política de apoyo en la creación de nuevas instituciones en esos niveles: el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana, el crecimiento de universidades públicas y de institutos tecnológicos en los estados, y el desarrollo de la educación superior privada (Martínez Rizo, 2001).

La expansión de la educación superior mediante el crecimiento y la difusión de las instituciones públicas autónomas y tecnológicas de educación media superior y superior en toda la República, representó el acercamiento y arribo a la educación superior de algunos segmentos de la población que, hasta entonces, sólo tenían la esperanza de completar estudios de primaria, secundaria y, cuando mucho, enseñanza normal. La introducción del bachillerato, por sí mismo, tuvo el efecto

inmediato de retrasar por dos años el egreso de los estudiantes que iniciaban su carrera normalista para entrar al bachillerato pedagógico en 1983; sin embargo, su mayor efecto fue desestimular el ingreso a la enseñanza normal, comenzando por el propio bachillerato pedagógico (Arnaut, 2003, 172).

La reorientación de las políticas de educación superior desde la segunda mitad de la década de los 80, buscó remplazar el crecimiento acelerado de la educación superior por una planeación que quería regular el crecimiento e impulsar la transformación de la organización y los programas académicos de las instituciones de educación superior, asociando el financiamiento público, predominantemente federal, a una serie de diagnósticos, evaluaciones externas, evaluaciones por pares y autoevaluaciones y compromisos explícitos por parte de las propias instituciones de educación superior, así como la puesta en marcha de una serie de programas de evaluación que buscaban incidir en las condiciones de trabajo y la estructura salarial del personal académico mediante programas de incentivos a la docencia y a la investigación (Martínez Rizo, 2001)¹³.

“Pronto las instituciones formadoras de maestros (escuelas normales y UPN, principalmente) buscaron acogerse a estos programas y homologar sus sueldos con el resto de las instituciones públicas de educación superior, con el fin de beneficiarse también de los incentivos financieros y salariales. Esto, por supuesto, contribuyó a transformar la organización, la vida académica, la naturaleza y las condiciones de trabajo del profesorado de las instituciones formadoras de docentes (Arnaut, 2003: 25)”.

En la década de los noventa surgen los primeros programas de estímulos al desempeño docente, dirigidos al personal académico del nivel superior dedicado principalmente a labores de investigación, estableciendo el gobierno federal un

¹³ En este ensayo, el autor hace un balance más a detalle de las políticas educativas implementadas en la educación superior por sexenio. Lo relevante de su análisis, es que da muestra de un delicado equilibrio entre continuidad y cambio en las políticas seguidas por las autoridades del sistema educativo durante los dos períodos anteriores de la administración federal de Vicente Fox. Suponemos que la razón de que se busque esa postura intermedia es doble: por una parte, se debe al reconocimiento de que, al lado de limitaciones y fallas claras, las políticas previas tuvieron también aciertos importantes que deben conservarse; por otra parte, la prudencia a que obliga el reconocimiento de la complejidad de los cambios educativos en sí mismos.

fondo especial para otorgar un estímulo académico, denominado Becas al Desempeño Académico; a partir de 1993, el programa se transforma en el Programa de Carrera Docente bajo nuevos lineamientos y recomendaciones tendientes a mejorar su aplicación; en abril de 1997 se realizaron ajustes y nuevos lineamientos tanto para la aplicación de los recursos como para los mecanismos de evaluación y asignación de los estímulos –adicionales al salario-, denominándose Programa de Estímulos al Desempeño Docente, cuyo objetivo es reconocer el esfuerzo y la calidad en el desempeño del personal académico de tiempo completo.

Este programa de estímulos operó de manera similar para el caso de las escuelas normales. Junto con el Programa Beca Comisión¹⁴, y con el PROMEP que comenzó a operar en 2009 dentro del subsistema, buscan contribuir a la habilitación del profesorado por medio de estudios de posgrado en el país o en el extranjero, y conforman la base del sistema de estímulos de educación normal.

Respecto al salario, no existe una tendencia clara y pública sobre estos. Aunque el SNTE ha tenido como doctrina en su lucha por mejores salarios dos supuestos que se suponen inamovibles: 1) luchar por tener seis salarios mínimos generales vigentes en el Distrito Federal como base para el salario docente más bajo en el país y 2) cuidar que todo aumento salarial se base en un monto que tiene que ser siempre superior al índice de la inflación (Wenceslao, 2009).

¹⁴ Consiste en una comisión de un año (no hay prórroga) y se otorga después de seis años de antigüedad y puede ser para 4 programas: a) Elaboración de Obra Pedagógica: Comprenderá la elaboración y, en su caso, publicación de trabajos para enriquecer la teoría pedagógica, fortalecer la administración de los servicios educativos, o mejorar los procesos docentes, diseñar o elaborar material didáctico. b) Estudios de posgrado: Comprenderá la realización de estudios de especialización la culminación de maestría doctorado o posdoctorado en instituciones de alto nivel académico, con reconocimiento oficial. c) Docencia: Comprende la planeación, desarrollo y evaluación de programas curriculares y los relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Estos programas se llevarán a cabo en instituciones de reconocido prestigio. d) Investigación: Para desarrollar cualquier investigación después de haber terminado la licenciatura o para elaborar tesis de maestría y doctorado.

Cabe mencionar, que entre el período de 1980 y 1984 la situación de los profesores en términos salariales era muy irregular. Entre 1986 y 1988 se presentó un total deterioro del poder adquisitivo de los docentes, siendo el movimiento magisterial de 1989 una expresión de dicha situación. De 1990 hasta 1993 existió una tendencia de incremento; pero a partir de 1994 a la fecha, debido a las graves crisis económicas, ha vuelto a decrecer.

2.3. El establecimiento de nivel de licenciatura de los estudios de educación normal

En marzo de 1984, se publicó el decreto nacional mediante el cual se estableció que *"la educación normal en su nivel y cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura"* (DOF, 1984), estableciendo el bachillerato como antecedente para ingresar a los planteles de educación normal básica.

Este hecho representó una caída en el *status* del magisterio normalista, pues *"el aumento en el número de años de la carrera de profesor de educación primaria le quitó a ésta una de sus principales atractivos: ser una carrera corta, cuya rapidez brindaba la seguridad para ingresar a un mercado de trabajo. Al mismo tiempo, hizo visible a los estudiantes y a los maestros ya egresados que sus estudios no eran de nivel superior"* (Arnaut, 1998: 17).

Arnaut, sostiene que fue más evidente a través de dos medidas que se tomaron para ensanchar el horizonte profesional de los normalistas: la reforma del plan de estudios para que los egresados terminaran al mismo tiempo con el título de profesor de educación primaria y el certificado de bachillerato, así como la creación de las licenciaturas en educación preescolar y primaria para el magisterio en servicio que ya contaba con el título de profesor de preescolar o primaria.

Dicho decreto también provocó, cambios muy importantes en las escuelas normales: su organización y funcionamiento se alteraron con la asignación de

nuevas responsabilidades para las instituciones (ya no era sólo docencia, sino también, investigación y difusión), se establecieron nuevas condiciones laborales para el personal docente y las funciones que tendrían que desempeñar¹⁵, sobre todo, se planteó un cambio radical en la concepción y los contenidos para la formación de profesores. Dando inicio a un nuevo periodo en la historia de la educación normal, de acuerdo con las políticas de las estructuras nacionales académica y política que más dominaban en la década: modernización educativa e investigación educativa.

Estas dos estructuras habrían de generar la figura del docente investigador capaz de desarrollar la corriente de la investigación acción, la cual postula recuperar el concepto de *praxis*. Todos los programas se organizaban, en esta reforma, a partir de actividades básicas para el desarrollo de la investigación. Los contenidos del currículum se basaban en teorías muy sólidas en el campo de la sociología, la historia, la psicología genética, la psicología social. También en estadística inferencial y descriptiva como apoyo a los cursos de investigación I y II (DOF, 1988).

Para algunos autores, el diseño del nuevo plan de estudios que trajo consigo esta reforma, y que se delineó a la luz de la corriente pedagógica centrada en el desarrollo de la investigación acción, que se llevaba a cabo en las universidades, como una de las estrategias idóneas que hacían posible el vínculo docencia-investigación en los procesos formativos,¹⁶ *“se caracterizó por una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales”* (Savín, 2003: 24).

¹⁵ Véase el Reglamento interior de trabajo del personal académico del subsistema de educación normal de la secretaria de educación pública.

¹⁶ Véase Morán Oviedo, 2003. El vínculo docencia-investigación.

La línea pedagógica, donde se concentró la formación para la enseñanza, tenía como propósito integrar los conocimientos teóricos con la práctica y desarrollar la investigación. Sin embargo, gran parte de sus contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas sobre todo con la investigación-acción, lo que implicó que el estudiante se acercara a la escuela no como un maestro en formación, sino como un futuro investigador y obtuviera pocos elementos para la docencia.

Cfr. Plan de estudio de Licenciatura en educación primaria, 1984. Pp. 18-20.

Sin embargo, el instaurar el modelo de organización universitaria en las normales, olvidó la historicidad de la formación docente, no consideró su naturaleza y su función específica: que es formar para la docencia, y es precisamente la encomienda de formar profesionales para educación básica y la estrecha vinculación con dicho nivel, lo que genera una confusión del rango que tienen estas instituciones. Pues su estructura de funcionamiento y sus prácticas educativas continúan fuertemente arraigadas a un esquema de organización semejante al de la educación básica o al de la educación media superior (SEP, 2003).

Esto acentuó un problema estructural en la formación del profesorado de educación normal: la mayoría de los maestros que laboraban en ese momento habían sido formados como profesores normalistas. Los únicos que poseían el grado académico de licenciatura eran quienes habían estudiado una carrera universitaria, aunque también se contaba con aquellos que después de cursar la normal básica efectuaron estudios de normal superior; pero no se establecieron mecanismos regulares y nacionales que permitieran a los maestros actualizar sus competencias para dar respuesta a los requerimientos de un nuevo plan de estudios, tampoco se generaron opciones específicas para que pudieran obtener el grado de licenciatura. Todo ello produjo una incongruencia notoria en el sistema: quienes formaban a los licenciados en educación no tenían el grado académico que sus alumnos obtendrían y tampoco las habilidades y competencias con las que se propone que estos alumnos egresarían (Naranjo, 2003).

Otro asunto de tipo estructural se asocia con la autonomía negada a estas instituciones, ya que cuentan con pocos márgenes de acción para decidir desde las características y necesidades propias de cada institución— sobre aspectos cruciales de la función educativa encomendada, tales como: adecuaciones a la currícula¹⁷, criterios para la contratación, permanencia y promoción del personal docente, ajustes a la estructura organizativa, modificaciones al reglamento que regula el

¹⁷ Con base en lo que establece el Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación otorga a la autoridad educativa federal la atribución exclusiva de determinar para toda la República los planes y programas de estudio para educación normal.

trabajo docente, aplicación de los recursos financieros otorgados e implementación de proyectos de mejoramiento académico e institucional.

En términos de implementación de medidas de política educativa para el subsistema de educación superior (SES), puede decirse que esta reforma de 1984, constituyó un parteaguas en las expectativas de formación de la enseñanza normal. Pero en términos del diseño, representó un olvido de la tendencia y los problemas vividos en las décadas anteriores a la reforma: *la formación de los formadores*, y en consecuencia, una ausencia de perfiles requeridos para el desarrollo de dicha función.

2.4. El contexto de la modernización, transformación y fortalecimiento del subsistema de educación normal.

Durante los primeros años de la década de los noventa, a la par que se trabajaba en pos de modernizar el aparato educativo, se decreta la descentralización de la educación (1992)¹⁸, por virtud de la cual cada entidad federativa se responsabiliza de la administración, planeación y ejecución de la tarea educativa; esto sin perjuicio

¹⁸ El concepto está ligado al federalismo. Según Arnaut (1998b), algunas veces se refiere al esfuerzo del Estado por organizar la educación en todo el país y otras, por el contrario, el de dejar el desarrollo y responsabilidad de la misma a las entidades federativas, dando lugar a que se hable de una federalización centralizadora o de una federalización descentralizadora. “*Se centraliza un sistema descentralizado o se descentraliza un sistema centralizado*”.

Durante el siglo XIX, no podemos hablar de un sistema educativo nacional, más bien la educación se desarrolló de manera autónoma en los estados y, cuando llegó a crearse la Secretaría de Justicia e Instrucción (1867), primer intento de creación de un sistema educativo, ésta regía solamente en el Distrito Federal y en los territorios. Posteriormente, cuando se crea la secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, en 1905, se mantuvo la misma situación, dejando que la educación se desarrollara de acuerdo a las posibilidades de los gobiernos estatales y municipales. Con la creación de la SEP en 1921, se inicia un proceso que poco a poco va centralizando la educación nacional. A partir de 1958 se pretende iniciar un proceso en sentido contrario, el de la desconcentración y descentralización educativa, sin embargo no se puede aplicar, en 1969 se intenta nuevamente sin éxito alguno. En el período 1970-1976 se crean 8 unidades de servicios regionales, de 1976 a 1982 se establecen las delegaciones de la SEP, de 1982-1988 se proyecta transferir los servicios educativos y la relación laboral de los maestros de educación básica y normal a los estados, no se concluye. A partir de 1992, con la firma del ANMEB, se inicia el proceso contrario al que empezó en 1921: la federalización descentralizadora.

de la reserva que hace la Federación de intervenir en los planes y programas de la educación básica y del subsistema de normales (LGE, 1993).

La federalización educativa de 1992 y la Ley General de Educación de 1993 reservaron –y en cierto sentido reforzaron– las atribuciones del gobierno federal en la determinación de las normas, la organización y los contenidos de la educación básica y normal y del resto de las instituciones formadoras de maestros de educación básica y normal.

Por un lado, esta política de Estado, postuló que la educación recibida por los maestros de la época, debería contener las necesidades propias de cada estado, su perspectiva regional y la propuesta de integración. Por el otro, confirmó que a través de la SEP, el gobierno federal seguiría conservando las funciones normativa, compensatoria y de evaluación, y sólo dejaría a los estados la operación del sistema.

Para el ámbito de la educación normal, Arnaut (2003), documenta que esta medida significó dos nuevos retos de signo distinto. Ya no se trataba sólo de descentralizar y redistribuir competencias, sino de emprender la transformación del sistema de formación de maestros y avanzar hacia la integración de un subsistema nacional de formación de maestros y, sumar al mismo tiempo, los subsistemas estatales de formación de maestros en cada estado de la República.

El Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (1992) y las acciones a que dio lugar el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 configuraron el contexto de referencia de un conjunto de propuestas que, en 1996, dieron contenido al Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), puesto en marcha por la SEP, en coordinación con las autoridades educativas estatales. Sus líneas de acción comprendían, la reforma curricular de las licenciaturas que ofrecen las escuelas normales para todos los niveles y modalidades de la educación básica, así como, la actualización y el perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales; la elaboración de normas y orientaciones para la gestión

institucional y la regulación del trabajo académico, y el mejoramiento de las escuelas a través de la dotación de equipo básico para la recepción de la Red EDUSAT, así como de recursos para habilitar espacios físicos, salones de idiomas y de cómputo que se adecuaron a las exigencias derivadas de los planes de estudio (SEP-PTFAEN, 1997).

Como primera disposición, se llevó a cabo una transformación curricular, que implicó una reforma de los planes de estudio: en 1997 el de Licenciatura en Educación Primaria; en 1999 los planes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Secundaria; en 2002 el de la Licenciatura en Educación Física, y en 2004 el de Licenciatura en Educación Especial. Esta medida, conservó el carácter de licenciatura de la enseñanza normal, así como el requisito de los estudios de bachillerato para ingresar a éstas, introducidos por la reforma de 1984. Por otra parte, redujo el número de materias, disminuyó los contenidos teóricos y de investigación y centró el interés en las asignaturas más relacionadas con la formación para la docencia y la práctica docente. Se delinearon a la luz del modelo pedagógico de la docencia reflexiva. Así, aunque la enseñanza normal conservó el rango de licenciatura, la reforma curricular iniciada en 1997 recuperó parte de la tradición normalista orientada a la formación para la docencia y la práctica docente.

Arnaut sostiene en el estudio aquí citado, que esto se debió a que la reforma curricular tuvo, desde su partida, mayor consenso en el magisterio y se realizó en un contexto económico mucho más favorable; además, se puso en marcha después de la federalización de la educación básica y normal, cuatro años después de la reforma curricular de la educación básica (que presionó sobre la reforma de la enseñanza normal) y estuvo enmarcada por otros programas educativos reformistas, la recuperación salarial del magisterio y la implementación del programa de carrera magisterial. Además, se emprendió dentro de un plan que también comprendía una serie de acciones orientadas a la actualización y el perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, el mejoramiento de la planta física y su equipamiento, así como una estrategia orientada hacia la transformación de la gestión institucional y la regulación del trabajo académico (Arnaut, 2003:24-25).

2.5. El Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas.

En 2002 se puso en marcha el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), cuyo objetivo central, era incidir en el mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas, con el apoyo de recursos financieros adicionales a proyectos de innovación académica que presentaran las escuelas. Es importante destacar que el PROMIN no sustituyó los recursos adicionales que el Gobierno Federal había otorgado a los planteles dentro de la línea de Mejoramiento y rehabilitación a la planta física y el equipamiento de las escuelas normales del PTFAEN. Por ello, los recursos otorgados por el programa fueron adicionales al presupuesto regular que destinan las autoridades educativas, estatales o federales, para el funcionamiento de cada una de las escuelas normales.

Sus herramientas centrales: la planeación institucional y la evaluación, contribuyeron a consolidar la reforma curricular de la enseñanza normal y, al mismo tiempo, fortalecer la gestión académica de las escuelas normales y la capacidad de las administraciones educativas estatales para regular y coordinar sus respectivos sistemas de formación de maestros. Dentro de los esfuerzos sobresalen una serie de acciones orientadas al diagnóstico del sistema de formación de maestros, en el nivel de cada institución escolar y en el ámbito de cada estado, que culminó con un diagnóstico del sistema nacional de formación de maestros (SEP-PROMIN, 2003), del que sin duda, a través de los años y de sus evaluaciones externas, han salido recomendaciones¹⁹ para persistir en la transformación del sistema.

¹⁹ Las evaluaciones externas hechas al programa (2003, 2004, 2005 y 2006), han concurrido en su análisis que en relación con el personal académico, existen problemas con su desempeño, su tipo de contratación, su adscripción sindical, su jubilación o retiro y, en consecuencia, su renovación pausada y programada, así como con la muy desigual y heterogénea relación de alumnos por profesor.

Con referencia a los estudiantes, se resalta una falta de conocimiento sobre ellos: quiénes son, qué intereses tienen, cuáles son sus características y expectativas, cuál es su desempeño, cuáles son sus problemas académicos más relevantes y cuáles sus relaciones con los profesores.

De igual forma, poco se habla, también, de las características de la administración interna. Los posibles problemas de autoridad, de representación, de cambio de directivos, de uso y ejercicio de los recursos asignados y de los que llaman “propios”.

Desde su implementación el programa ha tenido logros heterogéneos en las escuelas normales en función de diversos factores, por ejemplo, génesis distintas, edades institucionales de larga data, misiones educativas que combinan proyectos de equidad y movilidad social, diversificación de las ofertas formativas, situación geográfica, lógicas estatales o municipales diversas; en fin, procesos todos que, combinados, han dado estructuralmente contenido a la diversidad del subsistema de educación normal dentro del sistema educativo.

El 2005, representó un año de reajuste para el programa. A la par que se reestructura la SEP, las atribuciones en materia de educación normal se transfirieron a la Subsecretaría de Educación Superior (SES), creándose la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) antes Dirección General de Educación Normal (DGN). El PROMIN se reformuló y derivó en dos instrumentos de planeación: uno a nivel estatal denominado Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN 1.0), y otro a nivel institucional llamado Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN), que comenzaron operaciones en 2006.

El PEFEN y ProFEN se diseñaron para las escuelas normales, como símil de la planeación realizada por las instituciones de educación superior para obtener recursos y desarrollar sus proyectos institucionales. Así en el marco del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) que inició en 2001 en las universidades públicas, el PEFEN se propone orientar de manera conjunta, el sistema estatal de educación normal, intentando con la implementación de proyectos integrales dar respuesta a problemáticas comunes de las escuelas normales. El objetivo para normales como lo fue para las universidades es el fortalecimiento de la gestión institucional orientada a elevar la calidad de los programas de estudio y de los procesos educativos, así como el fomento de una cultura de rendición de cuentas. Su lógica de elaboración y objetivos en cada caso son diferentes, pero

presentan una cierta complementariedad en los esfuerzos por alcanzar el objetivo central de la política social.

El PIFI en las universidades tiene problemas que aún no se resuelven del todo y que ya han sido documentados por algunos investigadores. Por ejemplo, desde conciliar la información que reportan las DES y la institución, hasta aquellas en las que “el trabajo de la comunidad es poco eficiente y eficaz provocando que sea repetitivo y tedioso”, o porque “las DES no se encuentran suficientemente integradas por áreas académicas o del conocimiento, generando implícitamente una actitud al trabajo en estancos”, que en consecuencia provoca que no se desarrolle una planeación integral, y que en ocasiones se caiga en la simulación, entre otros (OCE, 2009).

Poniendo en balanza los programas diseñados para el subsistema, se puede señalar que el PTAFEN vino a sentar las líneas y reglas en las que el sector se movería en los años subsecuentes. El PROMIN, introdujo la evaluación de proyectos académicos como fuente adicional de recursos, promoviendo así, la “rendición de cuentas”. Y el PEFEN hace énfasis en esta lógica, involucrando también a las entidades federativas. Ahora la asignación y distribución de los recursos dependerán de los resultados que obtengan los PEFEN en la evaluación y del examen de conocimientos de los estudiantes a través de CENEVAL.

En contraste con la reforma de 1984, que se realizó en el peor momento de la crisis económica de la década de los 80, con una severa contracción del gasto y de los recursos financieros destinados al sistema de formación de maestros, los programas dirigidos a la educación normal a partir de la segunda mitad de los noventa, tampoco han permitido consolidar la transformación en las escuelas. Las medidas de reforma impulsadas desde 1997 con el PTFAEN y que han transitado por el PROMIN y más recientemente con el PEFEN, son cimientos importantes en el proceso de transformación que siguen viviendo y experimentado estas instituciones, pero todavía hay aspectos que no han sido abordados por las autoridades y que

debieran ser considerados en la agenda educativa para liberar realmente al sector de esos escollos que dificultan su evolución.

En este sentido, se pueden destacar: la ausencia de una normatividad básica que regule la conformación de estructuras ágiles de gobierno y norme la elección de autoridades; la constitución y elección de representantes a los órganos colegiados de gobierno; el ingreso, la permanencia y la promoción de los profesores; la creación de estructuras organizacionales que soporten el trabajo colegiado; la planeación, presupuestación, manejo de recursos y cuotas; las estructuras de administración y las funciones y jerarquías internas. Así como la ausente o insuficiente normatividad externa e interna que crea incertidumbre en los actores institucionales, y que fomenta la discrecionalidad en la toma de decisiones, no otorgando continuidad a las acciones de transformación.²⁰

Con referencia a la gestión interna de las normales, esta debe pasar inexorablemente por la revisión y necesaria modificación del papel que juega el sindicato en las instituciones.²¹ Quizá este sea el reto más difícil que deben afrontar las autoridades, pues implicará modificar la estructura de relaciones y de poder que los ha vinculado históricamente.

De manera reciente (16 de mayo del 2008) surgió un acuerdo más entre el gobierno federal y el sindicato magisterial (SNTE) denominado Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), otra medida de política dirigida a educación básica y que irremediamente impacta en la educación normal. Este plan, que traza una agenda de trabajo que comenzó a operar a partir del ciclo escolar 2008-2009 con cinco ejes de acción sustentados en: el equipamiento y remodelación de la infraestructura de los centros escolares a más tardar en 2012, mejoramiento del desempeño del personal docente mediante cursos de actualización certificados y

²⁰ Cfr. Evaluación externa del PROMIN. 2003, 2004, 2005, 2006 y 2007. Disponibles en: [http:// normalista.ilce.edu.mx](http://normalista.ilce.edu.mx)

²¹ El SNTE es el sindicato que tiene la representación laboral de los profesores de educación básica y normal. No obstante, existen también otros sindicatos que regulan las condiciones laborales de los profesores en las entidades, por ejemplo el SEMSEM del Estado de México.

bonos económicos a partir del aprovechamiento escolar de los alumnos medido por sus resultados en la prueba ENLACE (SEP-ACE, 2019). Centra de nueva cuenta el rol protagónico que juegan los maestros en su esfuerzo por mantener un nivel educativo —a pesar del estado que guarda actualmente la educación (deficiencias, carencias y limitaciones físicas y tecnológicas)— como el que desempeñarán en el proceso de reestructuración a futuro.

Habrà de mencionarse que con la experiencia del ANMEB, en la actual coyuntura, pretender diseñar e instrumentar una política educativa, con o sin reforma, que ignore -por ejemplo- el papel sustantivo de los maestros en el proceso educativo, o que no considere las condiciones específicas en las que se forma, ingresa al mercado laboral, asciende en la profesión, se capacita y actualiza, y se relaciona con sus alumnos, con la comunidad y las autoridades, estaría condena al fracaso en el corto plazo y, ciertamente, en el largo (Zebadúa, 2009).

Contrario a la tradición, la ACE establece que las plazas docentes (vacantes por jubilación y de nueva creación), se asignarán a través de un concurso nacional, y sólo los mejores serán seleccionados, el mérito en función de los conocimientos será el factor determinante. Aún cuando se dijo que el Examen Nacional sería una medida que otorgaría mayor transparencia y confiabilidad a la asignación de plazas y que combatiría la corrupción, oficialmente no hay información que indique el número de plazas reales que se ofertaron en cada una de las entidades y en cada una de las escuelas, lo que desde un principio fue motivo de movilización por sus consecuencias.

Si bien dichas movilizaciones tuvieron un impacto social de momento, también es cierto que, si la medimos con los criterios clásicos de aquellas reivindicativas de salario y prestaciones, se presentan vulnerables. Esa vulnerabilidad radica no sólo en la debilidad de argumentos de algunos de sus voceros que no rebasan en contenido al sentido común ("es que antes se podía y de repente ya no, no es justo") tampoco es por la descalificación mediática y de la propia dirigencia del sindicato (quienes si en algo coinciden, es precisamente en el uso peyorativo del término

"herencia de las plazas", sugiriendo el abuso, como si la exigencia de los movilizados fuera la sucesión en el empleo garantizada por vía de testamento). La vulnerabilidad estriba justamente en que este es el sindicalismo reivindicativo de aquello que los trabajadores sienten más inmediato y suyo, sin que necesariamente puedan explicarlo en detalle.

La ACE, contempla en uno de sus apartados *“Fortalecer la profesionalización de los docentes de las escuelas normales y creación de 5 centros regionales de excelencia académica (SEP, 2009)”*. No se dice cómo ni bajo qué criterios se realizará. Lo único que queda claro en este escenario complejo, es que la calidad educativa y la profesionalización de los académicos de las escuelas normales son términos gelatinosos presentes en los discursos. No obstante, habrá de reconocerse que las políticas implementadas hasta ahora para el subsistema, han insistido en lograr esfuerzos importantes de transformación en las escuelas normales, pues han dado prioridad a los planes y programas de estudio, a la infraestructura, al equipamiento y, en algunos casos, a la tecnología. Sin embargo, las apuestas a favor de los formadores de maestros han sido bajas en términos de mejoramiento académico y laboral.

Esta información abona a lo señalado por Arnaut (2003), la profesionalización de los maestros de las escuelas normales es un asunto que se antoja complejo por varios factores estructurales, entre los que destacan: una regulación deficiente de los programas de formación permanente, debido a la intervención de diversas autoridades (federales, estatales, institucionales), cuyas atribuciones se superponen y confunden; la íntima relación que existe entre la formación permanente y las condiciones laborales y salariales de los maestros, que han provocado con relativa facilidad, que los programas de actualización, capacitación y mejoramiento profesional queden sometidos, más que al imperativo de la calidad y pertinencia académicas, al del mejoramiento salarial.

En un escenario de cambio permanente, es previsible que las escuelas normales enfrenten en los próximos años el reto de lograr una mayor consistencia

académica, la cual se expresa por atender al menos: un programa de formación de profesores (que abarque no sólo el desarrollo del posgrado, sino que avance en la actualización permanente, dentro de la cual habrán de fomentarse el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como el aprendizaje de otros idiomas) que sea la base de la habilitación necesaria de los académicos de estas instituciones; una reorganización académica de las instituciones, que regule las características, funciones, criterios de conformación, la definición de tareas, las maneras de procesar los acuerdos y definir las jerarquías de las academias en tanto organizaciones de base del trabajo académico; una reorganización administrativa y de sus órganos de gobierno, pues tendrá que orientarse a las normales a la discusión y definición (incluso legal) de sus órganos colegiados y sus órganos personales de gobierno, a la precisión de sus funciones, atribuciones y competencias, así como su relación jerárquica; finalmente, lograr el desarrollo de la investigación (desde la cuestión didáctico-pedagógica, la investigación educativa, hasta la innovación y el desarrollo tecnológico aplicado a la educación).

CAPÍTULO 3

Caracterización del personal académico de las escuelas normales públicas: incorporación, identidad y oportunidades institucionales para la carrera académica.

En capítulos anteriores, se brindaron elementos sobre las especificidades de la profesión docente normalista, así como de su desarrollo en el marco de las políticas educativas de las últimas décadas. Ahora es momento de determinar las particularidades profesionales de quiénes ejercen la labor docente en estas escuelas normales públicas del D.F.

Iniciar con una descripción general del conjunto de profesores de las escuelas normales públicas del D.F., a través de la información recolectada por el censo, permitió avanzar en el proceso de conocimiento de estos profesores de educación superior. Los resultados muestran que no se trata de un grupo homogéneo de profesionales, pues aparecen diferencias y contrastes que prevalecen con aspectos comunes.

Inicialmente expondré algunos aspectos generales como la edad, el género y la edad aproximada en que se incorporaron al subsistema de educación normal, lo que permitirá ubicar a grosso modo las características sociales de los docentes de las instituciones normalistas. El análisis continuará con una revisión de las trayectorias profesionales donde se pondrá especial atención en los inicios profesionales de los profesores y el contraste con su situación en 2004. También serán abordadas la escolaridad y la actualización como indicadores de su formación. Y con el propósito de acercarnos a su quehacer cotidiano, se explorarán los estímulos recibidos, la carga horaria y sus usos del tiempo.

3.1. Aspectos generales.

Como parte de los aspectos a observar, la información censada hace posible describir a estos formadores de docentes de acuerdo a su género y edad.

El género.

El género es una categoría que recientemente se incorporó en las fuentes oficiales (SEP, ANUIES), relacionadas con estos profesores de educación superior. En la labor de describir los rasgos más fundamentales de la planta académica de las escuelas normales, es significativo iniciar con su variación.

De los 670 profesores estudiados, el 54.5% corresponde al sexo femenino y el 45.5% se agrupan en el masculino. Su distribución por períodos de incorporación, permite observar que la participación masculina predominó durante el período de expansión (antes de 1983), y en las etapas subsecuentes la intervención femenina comenzó a tener mayor presencia, principalmente a partir del periodo del decreto (1984-1991). Este proceso que se ha ido abriendo de manera paulatina, es más marcado en el ámbito de la educación normal, y contrasta con la tendencia que presenta la profesión académica en México, pues a decir de Osorio, et al (2010) con base en datos de la encuesta RPAM (Reconfiguración de la Profesión Académica en México) aplicada durante 2007-2008, la participación femenina en la profesión académica en México ha mantenido desde hace 25 años una trayectoria ascendente, *“mientras en los ochenta solo ingresaban un 20% de mujeres a la profesión académica, actualmente de cada cien académicos que ingresan el 40% son mujeres (Osorio, 2010: 9)”*.

Según documenta el autor, la participación de las mujeres por disciplinas ha sido mayor en las llamadas profesiones femeninas (humanidades, educación, ciencias de la salud) mientras que ha sido menor en aquellas áreas donde la marginación de la mujer es mayor: ingeniería y administración (Osorio, 2010).

La distribución por escuelas, permite observar que la ENMJN tiene fuerte presencia femenina, y la BENM una planta académica bastante equilibrada, con una proporción de uno a uno; mientras que la ENE por cada dos mujeres hay un hombre, y en la ESEF por cada dos hombres una mujer. La diferencia de género, radica en que en las escuelas que ofrecen licenciaturas con vínculos más afectivos o sensibles con la infancia, como la ENMJN (Preescolar) y la ENE (educación especial), son las que atrapan en mayor medida al sector femenino.

| CUADRO 1 | | | |
|---|------------|------------|------------|
| Distribución por género | | | |
| <i>Periodos de incorporación</i> | % Hombres | % Mujeres | Total |
| Antes de 1983 Expansión | 60.1 | 42.7 | 50.6 |
| 1984-1991 Decreto | 9.8 | 19.2 | 14.9 |
| 1992-1996 Modernización | 14.5 | 16.1 | 15.4 |
| 1997-2001 PTFAEN | 10.8 | 15.5 | 13.4 |
| 2002-2004 PROMIN | 4.7 | 6.5 | 5.7 |
| | 296 | 354 | 650 |
| Total | 100 | 100 | 100 |
| <i>Escuela</i> | | | |
| ENMJN | 7.2 | 21.0 | 14.8 |
| BENM | 28.3 | 28.4 | 28.4 |
| ENSM | 30.6 | 20.5 | 25.1 |
| ENE | 14.5 | 19.7 | 17.3 |
| ESEF | 19.4 | 10.4 | 14.5 |
| | 304 | 366 | 670 |
| Total | 100 | 100 | 100 |
| Fuente: Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004. | | | |

La edad

El conocimiento sobre los formadores de docentes también implica saber su variación en torno a la edad. El conjunto de estos académicos, contaba en 2004 con un promedio de edad de 48 años, promedio relativamente mayor al nacional que es de 43 años, y muy similar al nacional reportado por ANUIES en 2008: una edad promedio de los académicos de 49.5 años.

Una de las preguntas del censo, considera el año en que comenzaron a trabajar estos profesores en educación normal (Anexo 1, pregunta 23). Dicha pregunta permitió calcular la edad en el momento en que estos académicos ingresaron al servicio, que fue en promedio de 20.9 años. La desviación estándar de este promedio es de 1.30 lo cual indica que la mayor parte de la planta académica se reclutó dentro de este nivel educativo entre los 19 y 22 años, prácticamente, después de concluir sus estudios básicos y/o superiores de educación normal, y ya con cierta práctica docente en el nivel básico, pues habrá que recordar que hasta 2008, los egresados de las escuelas normales, una vez concluidos sus estudios, contaban automáticamente con alguna plaza en el nivel básico de la educación. De manera tal que al incorporarse a educación normal, muchos de estos maestros contaban con una experiencia incipiente en labores docentes. Así tenemos que la incorporación ocurrió para la mayoría en una edad temprana, para cinco de cada diez profesores, antes de concluir su segunda década vital y para cuatro de cada diez en una edad máxima de 30 años.

Atendiendo la periodicidad establecida, se observa una proporción similar de maestros incorporados a la educación normal, antes y después de 1984, periodo considerado un parte aguas en el subsistema debido a que elevó a nivel de licenciatura los estudios de educación normal con el propósito de *“fortalecer las funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión cultural) de las escuelas normales como instituciones de educación superior (Arnaut, 1998: 156)”*.

La sistematización del cuadro (2), permitió identificar que las plazas de formadores de docentes a partir del período del decreto (1984-1991) se redujeron de manera considerable en comparación con la época antecedente, hablamos de un 70% y hasta de un 88% durante el PROMIN. Cabe mencionar, que la reforma de 1984 elevó los requisitos de ingreso para este nivel educativo, que asociados con las bajas percepciones salariales del magisterio producidas por las crisis financieras de

la época, se convirtieron en factores que desestimularon la demanda²² y al combinarse con altas tasas de abandono de la profesión y con la baja incorporación al empleo de nuevos maestros, generaron un déficit en la disponibilidad de maestros basado en el desequilibrio de la cantidad de maestros que se estaban formando para cada uno de los niveles educativos.²³

| CUADRO 2 | | | | | | | |
|--|----------------|------------|------------|------------|------------|----------|-------|
| RANGOS DE EDAD DE LA PLANTA ACADÉMICA EN 2004 POR PERÍODO DE INCORPORACIÓN Y POR ESCUELA | | | | | | | |
| Periodos de incorporación | Rangos de edad | | | | | | Total |
| | Menores de 20 | De 21 a 30 | De 31 a 40 | De 41 a 50 | De 51 a 60 | 61 o más | |
| Antes de 1983 | 0.0 | 0.0 | 1.6 | 40.9 | 85.4 | 89.4 | 50.5 |
| Expansión | 0.0 | 0.0 | 12.5 | 25.7 | 8.1 | 6.1 | 15.0 |
| 1984-1991 Decreto | 0.0 | 5.3 | 37.5 | 18.6 | 2.5 | 3.0 | 15.4 |
| 1992-1996 Modernización | 0.0 | 52.6 | 34.4 | 11.0 | 3.0 | 1.5 | 13.4 |
| 1997-2001 PTFAEN | 0.0 | 42.1 | 14.1 | 3.8 | 1.0 | 0.0 | 5.7 |
| 2002-2004 PROMIN | 0 | 19 | 128 | 237 | 198 | 66 | 648 |
| Total | 0 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| <i>Escuela</i> | | | | | | | |
| ENMJN | 0.0 | 30.0 | 20.9 | 15.6 | 11.3 | 6.8 | 14.8 |
| BENM | 0.0 | 15.0 | 18.6 | 23.5 | 37.4 | 38.4 | 28.1 |
| ENSM | 0.0 | 35.0 | 22.5 | 22.2 | 25.6 | 35.6 | 25.1 |
| ENE | 0.0 | 15.0 | 25.6 | 21.8 | 9.9 | 9.6 | 17.4 |
| ESEF | 0.0 | 5.0 | 12.4 | 16.9 | 15.8 | 9.6 | 14.5 |
| Total | 0 | 20 | 129 | 243 | 203 | 73 | 668 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente:Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004.

En la distribución por escuelas se aprecia en la ENSM un equilibrio entre las distintas generaciones de maestros, y en la ENMJN una tendencia de relevo

²² En 1984 la matrícula oscilaba alrededor de 34 000 alumnos en normal preescolar, 69 000 en normal primaria y 144 000 en normal superior. Estas cifras indican la escala de preferencias del profesorado por cada uno de los ciclos que conforman la educación básica, pero también revelan el desequilibrio entre la cantidad de maestros que se estaban formando para cada uno de los niveles educativos.

²³ Estos movimientos de cambio desde los años 80 hasta finales de los 90, y yo agregaría que hasta en la actualidad, Savín los denomina eventos más que reformas educativas, porque han estado marcadas por la lógica y los plazos de la política, la administración o el financiamiento, más que por los plazos y la lógica de la educación. Uno de sus signos característicos, que señala el autor, ha sido el apresuramiento en el arranque y en las etapas iniciales de cada nuevo intento y el olvido paulatino tanto de su financiamiento y continuidad, como de la valoración objetiva de sus resultados.

Véase Savín Castro, Marco A (2003), Escuelas normales: propuestas para la reforma integral. Hacía una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuadernos de discusión 13. México, SEP. p. 20.

generacional de la planta académica, más evidente que en las otras normales donde éste es más pausado.

En lo general, puede señalarse que estos profesionales, se han constituido como un grupo relativamente homogéneo. En términos del género, su distribución es proporcional entre hombres (45%) y mujeres (55%). La mitad se incorporó al subsistema antes de 1984 y el resto lo hizo después. Su edad promedio en 2004 era de 48 años, similar a la del conjunto de académicos del país, que puede asociarse a una etapa de madurez profesional.

3.2. Trayectoria profesional

Una de las cuestiones más interesantes de conocer sobre las trayectorias de estos profesores, son sus comienzos, que además sirven de referente respecto de lo realizado profesionalmente. En ese sentido, la modalidad del primer y último contrato, sus condiciones y las funciones asignadas en que ha transcurrido su carrera profesional resultan relevantes en el análisis.

En el apartado “inicios” me centraré en dar cuenta de las características, acordes con las funciones que desempeñaron estos académicos, al momento de su incorporación al subsistema de educación normal. En el apartado “situación en 2004”, intentaré hacer un contraste de su situación laboral en 2004 con respecto de su situación inicial.

3.2.1. Los inicios

Evidentemente los inicios de cualquier trayectoria profesional se ven determinados con el paso del tiempo por una movilidad inherente al área de desarrollo o crecimiento profesional en la que intervienen factores de distinto orden, tanto individual como estructural, como por ejemplo, la organización misma del sistema

educativo y en particular del subsistema de educación normal, las características propias de la profesión académica, así como, de las instituciones y las expectativas personales de los profesores, por solo mencionar algunos.

Características de la incorporación

En este apartado resulta relevante indagar las características laborales de orden general que permitan estructurar los inicios profesionales de estos académicos. La exploración del censo permitió identificar ¿qué requisitos debieron cubrir estos maestros para desempeñarse como formadores de docentes?, ¿qué funciones desempeñaron cuando recién fueron contratados?, ¿cómo fue su contratación y cuáles sus características?

No obstante, para dar respuesta a estas interrogantes, es necesario contemplar inicialmente en el análisis dos aspectos cruciales en la reconstrucción de la génesis de las trayectorias de estos profesionales: el tipo de contratación y el tipo de nombramiento. El primero da cuenta del alcance del vínculo laboral en el tiempo, y el segundo, del tiempo de dedicación en las funciones para las que fueron contratados. La mirada al respecto de estos dos aspectos tendrá en cuenta los diferentes períodos de incorporación así como las escuelas donde ocurrieron las contrataciones.

| CUADRO 3 | | | | | | | | | | | |
|---|----------------------|----------|------------|-------------|--------------|-------|----------------------|-------|-------|-----------|-------|
| CONDICIONES DE TRABAJO AL INGRESO: TIPO Y MODALIDAD DE CONTRATO POR ESCUELA Y POR PERÍODO | | | | | | | | | | | |
| PORCENTAJES | | | | | | | | | | | |
| Periodos | Tipo de contratación | | | | | Total | Tipo de nombramiento | | | | Total |
| | Base | Interino | Honorarios | Comisionado | De confinaza | | TC | 3/4 T | 1/2 T | Por horas | |
| Antes de 1983 Expansión | 75.0 | 38.2 | 63.6 | 59.2 | 100.0 | 51.3 | 44.3 | 38.5 | 37.9 | 56.3 | 50.6 |
| 1984-1991 Decreto | 12.8 | 16.9 | 0.0 | 11.3 | 0.0 | 14.7 | 22.8 | 23.1 | 19.4 | 12.4 | 15.4 |
| 1992-1996 Modernización | 13.6 | 78.3 | 11.1 | 8.4 | 0.0 | 15.4 | 13.9 | 19.2 | 19.4 | 14.1 | 15.3 |
| 1997-2001 PTFAEN | 4.1 | 17.7 | 9.1 | 11.3 | 0.0 | 13.1 | 13.9 | 19.2 | 13.7 | 12.6 | 13.3 |
| 2002-2004 PROMIN | 0.6 | 7.2 | 9.1 | 8.5 | 0.0 | 5.5 | 5.1 | 0.0 | 9.7 | 4.5 | 5.4 |
| | 172 | 390 | 11 | 71 | 7 | 651 | 79 | 26 | 124 | 419 | 648 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Escuelas | | | | | | | | | | | |
| ENMJN | 5.7 | 17.3 | 25.0 | 22.5 | 0.0 | 14.8 | 22.8 | 15.4 | 21.9 | 11.2 | 14.8 |
| BENM | 31.4 | 25.9 | 25.0 | 29.6 | 37.5 | 27.9 | 12.7 | 19.2 | 20.3 | 34.1 | 28.3 |
| ENSM | 52.6 | 26.4 | 41.7 | 8.5 | 25.0 | 25.6 | 39.2 | 19.2 | 21.9 | 23.4 | 24.8 |
| ENE | 12.0 | 22.1 | 8.3 | 1.4 | 25.0 | 17.0 | 11.4 | 19.2 | 17.2 | 18.0 | 17.1 |
| ESEF | 21.1 | 8.3 | 0.0 | 38.0 | 12.5 | 14.8 | 13.9 | 26.9 | 18.8 | 13.3 | 15.0 |
| | 175 | 398 | 399 | 400 | 401 | 664 | 79 | 26 | 128 | 428 | 661 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004.

A través del cuadro 3, puede apreciarse que las mejores condiciones de contratación para los profesores se dieron durante el período de la expansión, ya que tres cuartas partes se contrató con plaza de base y como profesores de carrera con los más altos tiempos parciales, de tres cuartos y completos. Sin embargo esta tendencia decreció considerablemente en los períodos subsecuentes, como resultado de la política de control en la formación de maestros, que requirió menos formadores para formar menos maestros, modificando las condiciones laborales en las que se insertaban los recién incorporados, pues con el decreto, las escuelas sufrieron directamente el impacto de la contracción de plazas federales, y en su lugar, se optó por dar interinatos a los nuevos profesores, lo que supone contratos por 15 o 30 días; tres o seis meses y uno o dos años. Apreciándose de manera evidente una contratación diferenciada que infiere la competencia entre los educadores en la obtención de plazas.

Cabe mencionar, que desde el punto de vista laboral, a los interinos no se les reconoce antigüedad en su puesto de trabajo; no pueden pedir permisos con o sin goce de sueldo, pues en la lógica administrativa, y de acuerdo con su tipo de contratación por horas, eso equivale a una renuncia; puede ocurrir, incluso, que se

acabe su relación laboral al concluir el período de su contrato; además, difícilmente pueden acceder a todas las prestaciones de ley. No importa cuánto se esfuercen o cuántos años cumplan, siempre estarán en la misma categoría y solamente podrán aspirar a que mejore su salario a partir de los aumentos que otorga la Secretaría de Hacienda, a través de la SEP, pues su lugar de trabajo, en teoría, es de otro profesor que es el “titular”, y frecuentemente esta “comisionado” en otras tareas, que nada tienen que ver con la enseñanza. Generando inestabilidad laboral, pues el propietario puede regresar en el momento que quiera; inclusive hasta hace poco tiempo el interino no podía pedir cambio de escuela porque la plaza no le pertenecía.

Atendiendo la fila de absolutos se advierte que la mayoría de estos maestros se contrataron mayoritariamente como temporales, situación que alcanza a tres cuartas partes del conjunto (74%), mientras que el tipo de nombramiento más frecuente de contratación fue por horas (65%).

Según la clasificación actual del reglamento interior de trabajo del personal académico del subsistema de educación normal vigente (SEP, 1982). Existen profesores de carrera, de asignatura y de apoyo académico. Los profesores de carrera son aquéllos que poseen nombramiento de 20 a 40 horas-semana-mes (Artículo 14) ($TC = 40$ hrs., $\frac{3}{4} T = 30$ hrs., y $\frac{1}{2} T = 20$ hrs.). Los profesores de asignatura aquéllos cuyos nombramientos están considerados entre 1 y 19 horas-semana-mes (Artículo 15), y los profesores de apoyo quiénes además de desempeñarse frente a grupo, complementan a la enseñanza e investigación de las diversas especialidades que se atienden en la institución (artículo 23).

En dicho reglamento, además se señala, que los profesores de carrera de tiempo completo no pueden tener nombramientos de asignatura. Pero los profesores de carrera de tres cuartos de tiempo y de medio tiempo, pueden tener hasta 9 horas de asignatura (artículo 17). Sí a esto, agregamos que existen por lo menos cuatro categorías de contratación (Asistente, asignatura, asociado y titular, A, B o C), en la

práctica existe una multiplicidad de combinatorias en la contratación poco entendible.

De acuerdo con los datos observados, en las diferentes escuelas y en los distintos períodos, alrededor de seis de cada diez académicos se inició como profesor de horas o asignatura (64.6%), y tres de cada diez (35.3%) como personal de carrera. Una cuarta parte (27%) obtuvo inicio con plaza de base, y sólo uno de cada diez (12%) lo hizo por tiempo completo.

En la distribución por escuelas, se aprecia en la BENM mayor equidad en términos porcentuales sobre el tipo de contratación y de nombramiento del personal docente. La ENSM concentró la mitad de plazas de base y en proporción similar las de honorarios. Respecto al tiempo de dedicación de la plaza, la ENMJN y la ENSM agruparon entre sus filas a una mayor cantidad de profesores de carrera, mientras que en la BENM se contrató más personal por horas.

En este nivel de generalidad en la observación, puede señalarse que el servicio de educación normal ofrece incorporaciones mayoritariamente temporales y vinculaciones parciales con las instituciones.

Funciones contempladas en la incorporación

Una de las principales cuestiones analizadas ¿Cuál fue el puesto o función que desempeño cuando recién fue contratado(a) en el subsistema de normales? (pregunta 27, anexo 1).

| CUADRO 4 | | | | | | | | | | | |
|--|---------|-------------|-----------------------|----------------------------|--------------------------|---------------------|----------------------|-------------------|-----------------|----------------|-------|
| FUNCIONES CONTEMPLADAS EN EL INGRESO AL SERVICIO, POR PERÍODO DE INCORPORACIÓN Y POR ESCUELA | | | | | | | | | | | |
| Porcentajes | | | | | | | | | | | |
| Periodos | Docente | Director(a) | Subdirector académico | Subdirector administrativo | Apoyo técnico pedagógico | Corodinador de área | Jefe de departamento | Personal de apoyo | Investigador(a) | Administrativo | Total |
| Antes de 1983 Expansión | 50.3 | 100.0 | 75.0 | 66.7 | 64.7 | 25.0 | 50.0 | 27.3 | 75.0 | 63.3 | 51.4 |
| 1984-1991 Decreto | 14.5 | 0.0 | 0.0 | 33.3 | 7.8 | 37.5 | 33.3 | 18.2 | 25.0 | 13.3 | 15.4 |
| 1992-1996 Modernización | 16.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 11.8 | 18.8 | 12.5 | 18.2 | 0.0 | 6.7 | 14.8 |
| 1997-2001 PTFAEN | 13.2 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 9.8 | 18.8 | 4.2 | 31.8 | 0.0 | 16.7 | 13.1 |
| 2002-2004 PROMIN | 5.9 | 0.0 | 25.0 | 0.0 | 5.8 | 0.0 | 0.0 | 4.5 | 0.0 | 0.0 | 5.2 |
| | 545 | 3 | 4 | 3 | 51 | 16 | 24 | 22 | 12 | 30 | 710 |
| Totales | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Escuelas | | | | | | | | | | | |
| ENMJN | 16.3 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 11.5 | 17.6 | 8.0 | 36.4 | 15.4 | 6.7 | 15.7 |
| BENM | 29.6 | 100.0 | 0.0 | 33.3 | 30.8 | 23.5 | 28.0 | 0.0 | 30.8 | 13.3 | 28.1 |
| ENSM | 24.1 | 0.0 | 25.0 | 33.3 | 26.9 | 23.5 | 32.0 | 13.6 | 38.5 | 30.0 | 24.7 |
| ENE | 16.7 | 0.0 | 50.0 | 33.3 | 13.5 | 29.4 | 8.0 | 27.3 | 7.7 | 16.7 | 16.8 |
| ESEF | 13.3 | 0.0 | 25.0 | 0.0 | 17.3 | 5.9 | 24.0 | 22.7 | 7.7 | 33.3 | 14.7 |
| | 557 | 3 | 4 | 3 | 52 | 17 | 25 | 22 | 13 | 30 | 726 |
| Totales | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004.

La información sistematizada en el cuadro 4, permite observar que a lo largo del tiempo y en todas las instituciones, alrededor de ocho de cada diez profesores se contrató para desarrollar actividades exclusivamente docentes (76.7%), lo que es evidente, pues la función sustantiva de las escuelas normales, desde su creación en el siglo XIX es la docencia, aún cuando en 1984, la investigación y la difusión, se hayan incorporado en lo formal como actividades propias de las instituciones.

Cabe mencionar que en similitud de las actividades que desarrollaban las universidades, en esa época, los profesores que se afiliaron al servicio de educación normal lo hicieron bajo la figura docente investigador. Sin embargo, el estado de las cosas, no presentó entonces, ni tampoco hoy, las condiciones laborales, organizacionales, financieras, y culturales, para impulsar un desarrollo paralelo de ambas actividades académicas, prevaleciendo el ejercicio docente como actividad académica primordial de estas instituciones.

La figura de investigador(a) como tal, que en 1984 representaba el 23%, desaparece en las fases de incorporación posteriores al decreto. Sin embargo, este no podría ser un indicador confiable de que esta actividad haya dejado de realizarse en las instituciones, porque si bien el binomio docencia-investigación operó en ese entonces sólo como modalidad de nombramiento en las funciones, como actividades académicas, éstas, se desarrollan de formas e intensidades distintas según las particularidades y necesidades institucionales. Así tenemos que en las instituciones de larga data (BENM y la ENSM), por lo menos tres de cada diez se contrató para hacer investigación, mientras que las otras escuelas apenas si contrataron a uno.

Los mecanismos de ingreso

Los requisitos y mecanismos que debieron cubrir estos profesores para ingresar al subsistema de educación normal, son aspectos que abonan al análisis de los inicios profesionales de estos profesores, ya que permiten precisar las particularidades de lo formal e informal de su contratación.

| CUADRO 5 | | | | | | | | | | | |
|---|---------|-----------------------|--------------------------|------------------------|----------------------|-------------------|-------------------------------|--------------------------------------|--|------|-------|
| REQUISITOS CUBIERTOS EN EL INGRESO, POR PERÍODOS DE INCORPORACIÓN Y POR ESCUELA | | | | | | | | | | | |
| PORCENTAJES | | | | | | | | | | | |
| Periodos | Ninguno | Título de profesor(a) | Pasantía de Licenciatura | Título de licenciatura | Pasantía de maestría | Grado de maestría | Pasantía o grado de doctorado | Determinada experiencia como docente | Determinada antigüedad en educación básica | Otro | Total |
| Antes de 1983 Expansión | 75.0 | 14.3 | 60.7 | 36.5 | 35.4 | 24.0 | 44.4 | 38.6 | 40.0 | 47.9 | 35.4 |
| 1984-1991 Decreto | 0.0 | 36.7 | 12.6 | 18.8 | 14.6 | 16.0 | 22.2 | 14.9 | 19.0 | 9.9 | 20.7 |
| 1992-1996 | | | | | | | | | | | |
| Modernización | 8.3 | 22.4 | 17.8 | 17.4 | 16.7 | 4.0 | 0.0 | 20.9 | 19.0 | 16.9 | 18.9 |
| 1997-2001 PTFAEN | 8.3 | 11.9 | 8.1 | 18.5 | 25.0 | 24.0 | 11.1 | 17.3 | 14.0 | 21.1 | 15.7 |
| 2002-2004 PROMIN | 8.3 | 14.6 | 0.7 | 8.8 | 8.3 | 32.0 | 22.2 | 8.4 | 8.0 | 4.2 | 9.4 |
| | 12 | 294 | 135 | 340 | 48 | 25 | 9 | 249 | 100 | 71 | 1283 |
| Totales | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Escuelas | | | | | | | | | | | |
| ENMJN | 8.3 | 21.4 | 12.8 | 26.0 | 5.6 | 1.5 | 0.5 | 17.9 | 9.2 | 4.6 | 100% |
| BENM | 16.7 | 27.5 | 10.2 | 23.9 | 2.3 | 1.5 | 0.5 | 18.1 | 8.7 | 6.9 | 100% |
| ENSM | 33.3 | 19.2 | 7.9 | 23.9 | 5.5 | 5.0 | 1.7 | 21.3 | 8.5 | 5.8 | 100% |
| ENE | 16.7 | 16.3 | 13.0 | 35.8 | 3.3 | 0.9 | 0.0 | 21.9 | 5.6 | 2.3 | 100% |
| ESEF | 16.7 | 27.0 | 10.1 | 27.0 | 1.3 | 0.0 | 0.0 | 18.9 | 6.3 | 7.5 | 100% |
| | 12 | 294 | 136 | 347 | 48 | 28 | 9 | 256 | 103 | 73 | 1306 |
| Totales | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004.

Atendiendo el cuadro 5, puede observarse que durante el período previo al decreto de 1984, la formación académica parecía tener mayor relevancia que en los periodos subsecuentes, aunque con el PTFAEN y después con el PROMIN, los posgrados comenzaron a ser un requisito más exigible y posible para los profesores. Recuérdese que el título de profesor(a) se extendía después de cursar los estudios básicos de educación normal, es decir, aquellos que se realizaban inmediatamente después de la secundaria. El título de licenciatura se otorgó por el decreto de 1984 a todos aquellos inscritos en educación normal que estaban por egresar en ese ciclo escolar, mientras que los ya egresados tuvieron que nivelar sus estudios en la Escuela Normal Superior de México (ENSM) o en alguno de los planteles de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para obtener el título de licenciatura (Medina, 2004).

En lo que toca a las instituciones, la ENE presenta los mayores porcentajes de docentes vinculados con título de licenciatura (35.8%) y experiencia como

docente (21.9%), y la ENSM es la segunda en los mismos rubros, sólo que ésta tiene además a los porcentajes más altos de profesores con posgrado (5% maestría y 2% doctorado).

Cabe mencionar, que la ENE fue una institución creada en 1943 por un grupo de médicos especialistas y maestros preocupados por la atención de personas que requerían atención especializada, así, desde 1974 la escuela obtuvo la autorización para impartir estudios de licenciatura a profesores de educación preescolar y primaria de toda la República que se especializaban en algún área de educación especial. La ENSM por su parte, desde 1942 fue la institución encargada de formar y capacitar a maestros graduados de educación secundaria y normal en la disciplina pedagógica, convirtiéndose en la institución de especialización superior por excelencia en el ámbito de la educación normal. Este elemento de contexto, permite situar en su justa dimensión la supremacía de estos académicos en cuanto a la posesión del título de licenciatura y experiencia previa en el campo de la docencia, por encima del resto de las otras escuelas.

Haciendo un cálculo porcentual sobre los absolutos de la fila de totales del cuadro 5, se puede señalar de manera general que los profesores cubrieron los requisitos básicos de formación y experiencia docente [título de profesor 22% (294), título de licenciatura 27% (347) y experiencia 20% (256)] para ingresar a trabajar en las escuelas normales.

Con referencia a los mecanismos que definieron el ingreso del conjunto de profesores a las instituciones (pregunta 32, anexo 1), agrupé como vía formal aquellos elementos que consideré contaban con una mayor relación de exigencia académica, y, como vía informal, aquella que involucra relaciones personales.

Con este criterio, se pudo apreciar, en contraste con los periodos subsecuentes, que en el período de la expansión (antes de 1984), los profesores ingresaban a trabajar en las normales a través de mecanismos formales como las

pruebas psicométricas (60%), concurso de oposición (63%) y examen de conocimientos (60%), aun cuando el peso de los informales como la propuesta oficial entre autoridades educativas y sindicales o de las recomendaciones ha estado presente a lo largo del tiempo.

| CUADRO 6 | | | | | | | | | | | | | |
|---|------------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|-----------------------|--------------------------------|-------------------|---|--------------------|---|--|-------|
| MECANISMO DE INGRESO AL SERVICIO, POR PERÍODOS DE INCORPORACIÓN Y POR INSTITUCIÓN | | | | | | | | | | | | | |
| PORCENTAJES | | | | | | | | | | | | | |
| | Mecanismos de ingreso formal | | | | | | Mecanismos de ingreso informal | | | | | | |
| | Entrevista | Examen de conocimientos | Pruebas psicométricas | Concurso de oposición | Convocatoria | Ascenso escalafonario | Comisión | Cambio de plantel | Propuesta oficial o de autoridades educativas | Propuesta sindical | Acuerdo entre parte oficial y sindicato | Recomendación de personal de la Normal | Otro |
| Periodos | | | | | | | | | | | | | Total |
| Antes de 1983 Expansión | 39.2 | 59.6 | 77.8 | 62.7 | 35.6 | 66.7 | 61.2 | 60.0 | 58.3 | 23.8 | 39.6 | 39.0 | 49.2 |
| 1984-1991 Decreto | 19.0 | 4.3 | 0.0 | 2.4 | 10.2 | 0.0 | 11.6 | 16.0 | 15.7 | 23.8 | 16.7 | 16.9 | 14.4 |
| 1992-1996 Modernización | 18.4 | 12.8 | 0.0 | 14.5 | 22.0 | 11.1 | 9.1 | 4.0 | 12.3 | 14.3 | 27.1 | 20.3 | 15.6 |
| 1997-2001 PTFAEN | 16.8 | 17.0 | 22.2 | 15.7 | 25.4 | 22.2 | 11.6 | 16.0 | 10.2 | 38.1 | 10.4 | 11.9 | 14.8 |
| 2002-2004 PROMIN | 6.6 | 6.4 | 0.0 | 4.8 | 6.8 | 0.0 | 6.6 | 4.0 | 3.4 | 0.0 | 6.3 | 11.9 | 6.1 |
| | 316 | 47 | 9 | 83 | 59 | 9 | 121 | 25 | 235 | 21 | 48 | 118 | 1123 |
| Totales | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Escuelas | | | | | | | | | | | | | |
| ENMJN | 18.8 | 7.8 | 0.0 | 0.0 | 6.6 | 22.2 | 17.2 | 24.0 | 16.2 | 0.0 | 0.0 | 17.4 | 14.4 |
| BENM | 29.1 | 41.2 | 11.1 | 31.0 | 44.3 | 44.4 | 31.1 | 32.0 | 27.0 | 47.6 | 51.0 | 16.5 | 30.5 |
| ENSM | 20.6 | 27.5 | 33.3 | 58.3 | 32.8 | 11.1 | 9.0 | 20.0 | 25.3 | 42.9 | 22.4 | 24.0 | 24.8 |
| ENE | 21.6 | 2.0 | 0.0 | 0.0 | 3.3 | 11.1 | 2.5 | 12.0 | 17.8 | 4.8 | 18.4 | 36.4 | 15.8 |
| ESEF | 10.0 | 21.6 | 55.6 | 10.7 | 13.1 | 11.1 | 40.2 | 12.0 | 13.7 | 4.8 | 8.2 | 5.8 | 14.5 |
| | 320 | 51 | 9 | 84 | 61 | 9 | 122 | 25 | 241 | 21 | 49 | 121 | 1148 |
| Totales | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004.

Respecto a las instituciones, se puede observar el peso relativo de los mecanismos formales e informales entre una y otra escuela. Por ejemplo, en las escuelas con una planta académica más grande (la ENSM y la BENM), la propuesta sindical o el acuerdo entre las autoridades y el sindicato, han tendido una intervención mayor que en las otras escuelas, donde su intervención ha sido menor (ENE y ESEF), incluso inexistente (ENMJN). Este es un indicador del poder de las negociaciones sindicales, que ha permanecido a lo largo del tiempo, pero que

durante la etapa del PROMIN decreció considerablemente, probablemente por las apuestas a favor del mejoramiento de la gestión institucional, que se planteó como una de las líneas de acción del PTFAEN. Esto evidentemente, no significa que el poder del sindicato haya menguado, ni mucho menos, o que ya no controle las contrataciones de los profesores que designan, suponemos que ahora su intervención en las escuelas normales se entiende de manera diferente.

Cabe señalar que la presencia sindical permanece en todas las instituciones, bajo la figura “comisión”. Los profesores incorporados bajo dicho mecanismo, guardan un vínculo estrecho con su sindicato (SNTE), más no así con la institución, lo que provoca que no atienden tareas asociadas al aula y, aunque no existe información oficial sobre las funciones específicas de quienes se supone están ubicados en diversos lugares con esta figura, para la disidencia magisterial sirven como operadores políticos de su presidenta vitalicia.

De manera sintética, se aprecia que la política de contratación que ha predominado en el subsistema de educación normal a lo largo del tiempo y en casi todas las instituciones recae en primera instancia en las relaciones personales como principal filtro de acceso al servicio, ya que la selección de sus miembros se realiza a partir de distintas modalidades informales de reclutamiento, aunque sin dejar de cubrir, en un segundo momento, los requerimientos formales asociados con un nivel de habilitación apropiado.

3.2.2. La situación laboral en 2004.

Luego de haber mostrado la información relativa de los inicios laborales de estos profesionales de la educación, conviene para el análisis, hacer una aproximación a su situación en 2004, para lo cual emplearé, una comparación entre sus condiciones de inicio y las obtenidas en el transcurso de su estancia laboral en este nivel educativo. Realizar el contraste, permite un acercamiento a la continuidad o

discontinuidad de su vínculo contractual en las instituciones y de su desarrollo profesional.

Las condiciones de trabajo

Con anterioridad se identificó que el servicio de educación normal, al momento de incorporar a su personal ofreció incorporaciones mayoritariamente temporales y vinculaciones parciales con las instituciones, sin embargo, la situación laboral para 2004 mejoró para el 83% que obtuvo la base o definitividad de su plaza y se consolidó como profesor de carrera, mientras que el 17% conservó una contratación temporal y por horas.

| CUADRO 7 | | | | | | | | | | | |
|--|----------------------|----------|------------|-------------|--------------|-------|---------------------------|-------|-------|-----------|-------|
| CONDICIONES DE TRABAJO AL 2004: TIPO Y MODALIDAD DE CONTRATO POR ESCUELA Y POR PERÍODO | | | | | | | | | | | |
| PORCENTAJES | | | | | | | | | | | |
| Periodos | Tipo de contratación | | | | | Total | Modalidad de contratación | | | | Total |
| | Base | Interino | Honorarios | Comisionado | De confinaza | | TC | 3/4 T | 1/2 T | Por horas | |
| Antes de 1983 Expansión | 57.6 | 9.9 | 0.0 | 7.7 | 0.0 | 49.1 | 62.9 | 35.0 | 15.3 | 20.0 | 50.0 |
| 1984-1991 Decreto | 16.2 | 6.9 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 14.4 | 15.4 | 15.0 | 18.6 | 12.4 | 15.2 |
| 1992-1996 Modernización | 15.9 | 15.8 | 100.0 | 7.7 | 100.0 | 16.0 | 13.6 | 22.5 | 20.3 | 17.1 | 15.3 |
| 1997-2001 PTFAEN | 9.0 | 40.6 | 0.0 | 38.5 | 0.0 | 14.4 | 6.9 | 25.0 | 25.4 | 34.3 | 14.1 |
| 2002-2004 PROMIN | 1.3 | 26.7 | 0.0 | 46.2 | 0.0 | 6.1 | 1.1 | 2.5 | 20.3 | 16.2 | 5.4 |
| | 536 | 101 | 1 | 13 | 1 | 652 | 448 | 40 | 59 | 105 | 652 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | | | | | | | | | | | |
| Escuelas | Tipo de contratación | | | | | Total | Modalidad de contratación | | | | Total |
| | Base | Interino | Honorarios | Comisionado | De confinaza | | TC | 3/4 T | 1/2 T | Por horas | |
| ENMJN | 73.0 | 20.0 | 1.0 | 5.0 | 0.0 | 99.0 | 69.0 | 5.0 | 12.0 | 13.0 | 14.9 |
| BENM | 32.6 | 2.0 | 0.0 | 23.1 | 0.0 | 27.6 | 35.5 | 16.7 | 13.3 | 15.6 | 29.0 |
| ENSM | 24.9 | 29.4 | 50.0 | 0.0 | 0.0 | 25.2 | 27.1 | 11.9 | 16.7 | 21.1 | 24.2 |
| ENE | 13.9 | 41.2 | 0.0 | 7.7 | 100.0 | 18.1 | 8.8 | 31.0 | 35.0 | 39.4 | 17.6 |
| ESEF | 15.2 | 7.8 | 0.0 | 30.8 | 0.0 | 14.3 | 13.4 | 28.6 | 15.0 | 11.9 | 14.3 |
| | 546 | 102 | 2 | 13 | 1 | 664 | 454 | 42 | 60 | 109 | 665 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004.

Atendiendo la periodización establecida, cuatro de cada diez (42%) de aquellos que se incorporaron al subsistema después de 1984 tienen plaza definitiva, en contraste con seis de cada diez que (58%) ingresaron durante la expansión, lo que significa que además de la contracción de plazas docentes a partir del período del decreto

(1984), las condiciones de trabajo para los recién incorporados fueron menos estables.

Según el nombramiento, en todos los periodos hay más profesores de carrera contratados que los contratados por horas, sin embargo, a partir de 1984 la contratación de docentes disminuyó drásticamente en los periodos subsecuentes, tomando un ligero repunte durante la modernización, debido a que con la implementación en 1993 del Programa de Carrera Magisterial la profesión se volvió más atractiva (sobre todo en educación básica) por toda la serie de incentivos salariales que prometió a los maestros.

En lo que toca a las instituciones, en todas mejoró la situación laboral del personal docente, destaca la ENMJN como la que mayor estabilidad ofreció a sus trabajadores al otorgar más plazas definitivas (73%) y tiempos completos (69%) que cualquier otra escuela. La ENE por su parte es la que más interinatos (41%) y contratación por horas (39%) hizo, y la ESEF la que más comisionados (31%) tiene entre sus filas.

De manera general, se puede señalar que las condiciones laborales que ofrece el subsistema de educación normal, no suelen ser las más idóneas para los profesionales de la educación al momento de vincularse en alguna institución, pero mejoran con el paso del tiempo. Un rasgo particular de las condiciones de contratación es la fragmentación de sus horas de trabajo en múltiples plazas (múltiples claves y cheques de pago), que permite que algunas sean de base y otras interinas (Véase reglamento del trabajo académico de los profesores del subsistema de educación normal).

Las promociones

En la literatura laboral se hace énfasis en que la carrera profesional se constituye de un conjunto de oportunidades de ascenso y expectativas de progreso profesional, en consonancia con el mérito y la capacidad que poseen los trabajadores en las empresas donde prestan sus servicios,²⁴ y se pueden identificar claramente dos vías para su consecución. Una es de manera horizontal, a través de la cual se busca avanzar en las categorías, escalones u otros conceptos análogos que se puedan establecer sin necesidad de cambiar de puesto de trabajo. Otra es de forma vertical, mediante la cual el trabajador busca ascender en la estructura de los puestos.

En la educación normal, la vía horizontal se encuentra formalmente definida en el *reglamento interior de trabajo del personal académico del subsistema de educación normal de la secretaria de educación pública*, vigente desde 1982, y que hace mención a la clasificación del personal académico en profesor de enseñanza superior e investigadores en el sistema de educación normal, con categorías: asistente, asociado o titular A, B o C, (SEP, 1982). De igual forma, en el reglamento de promoción del personal académico del subsistema de educación normal del D.F.,²⁵ en el que se señala que sólo tiene derecho a la promoción, por plaza vacante definitiva, el personal académico que ostente en su plaza tipo de nombramiento definitivo (Código 10); para el caso de la promoción por cancelación-creación de plazas, el personal académico que ostente en su plaza tipo de nombramiento definitivo (Código 10) o provisional (Código 95), sin titular.

En ambos casos, *“el personal debe tener un año de servicios ininterrumpidos en la plaza de antecedente y desempeñar actividades frente a grupo en centro de trabajo sustantivo; o bien, actividades vinculadas directamente con la educación, en áreas de planeación, coordinación o evaluación. Mientras que el personal docente*

²⁴ Información consultada el 8 de agosto del 2010 en:

http://es.wikipedia.org/wiki/Promoci%C3%B3n_laboral_y_carrera_profesional.

²⁵ Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/85769/1/086.pdf>

que se encuentre desempeñando funciones administrativas, no participará en ningún tipo de promoción (SEP, 1982:1)".

En base a lo estatuido, en el cuadro 8 se observa que cerca del total (93%) de la planta académica de la entidad, ha tenido por lo menos, algún tipo de promoción desde su ingreso al subsistema (pregunta 35, anexo 1). El personal de base son quiénes siempre tienen más promociones por la antigüedad laboral que viene aparejada con las mismas condiciones de su contratación: tiempo completo, parcial o de tres cuartos. En cambio, los contratados como temporales, son quiénes están en mayor desventaja, pues apenas uno de cada diez ha tenido acceso a alguna promoción, ya que su contratación por horas, solo les permite permanecer el tiempo necesario en las instituciones para impartir sus cursos.

| Cuadro 8 | | | | | | |
|---|---------------|------------------------------|---------------------------|------------------------|-------------------------------------|-------|
| PROFESORES CON PROMOCIÓN, POR TIPO DE CONTRATACIÓN Y NOMBRAMIENTO | | | | | | |
| Porcentajes | | | | | | |
| Contratación | Sin promoción | Con promoción | | | | Total |
| | | Ascendí de categoría o nivel | Aumente tiempo contratado | Obtuve la basificación | Obtuve un puesto de mayor jerarquía | |
| Base o definitivo | 38.9 | 93.9 | 87.2 | 95.2 | 93.3 | 88.8 |
| Interino o temporal | 52.2 | 5.2 | 11.0 | 4.0 | 4.8 | 9.4 |
| Honorarios | 0.0 | 0.5 | 0.7 | 0.5 | 0.0 | 0.5 |
| Comisionado | 8.9 | 0.5 | 0.7 | 0.0 | 1.0 | 1.0 |
| De confianza | 0.0 | 0.0 | 0.3 | 0.3 | 1.0 | 0.2 |
| | 90 | 425 | 290 | 372 | 104 | 1281 |
| Totales | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Nombramiento | | | | | | |
| Tiempo completo | 25.6 | 80.7 | 71.7 | 80.4 | 84.0 | 75.2 |
| 3/4 de tiempo | 7.0 | 5.3 | 5.7 | 5.1 | 1.9 | 5.2 |
| 1/2 tiempo | 17.4 | 6.0 | 7.7 | 6.7 | 8.5 | 7.6 |
| Horas o asignatura | 50.0 | 8.0 | 14.8 | 7.8 | 5.7 | 12.1 |
| | 86 | 435 | 297 | 372 | 106 | 1296 |
| Totales | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004.

Atendiendo la periodicidad establecida, la tendencia señala una vez más que los incorporados durante la expansión (antes de 1983), han sido quiénes tienen mejor situación laboral. De acuerdo con lo que se aprecia en el cuadro 9, han tenido

mayor oportunidad de promoción laboral, respecto de los incorporados en otros períodos. Recordemos que alrededor de la mitad del conjunto se incorporó en esa época y en su mayoría lo hicieron de manera temporal, por lo que su situación con respecto de aquellos de incorporación posteriormente es mucho más favorable en el tipo de promoción obtenida.

| Cuadro 9 | | | | | | | |
|---|--------------------|--------------------------|------------------------------|---------------------------|------------------------|-------------------------------------|-------|
| PROFESORES QUE DESDE SU INGRESO HAN TENIDO ALGUNA PROMOCIÓN, POR PERÍODOS DE INCORPORACIÓN E INSTITUCIÓN | | | | | | | |
| | Número de docentes | % Docentes sin promoción | % Docentes con promoción | | | | Total |
| | | | Ascendí de categoría o nivel | Aumente tiempo contratado | Obtuve la basificación | Obtuve un puesto de mayor jerarquía | |
| Períodos | | | | | | | |
| Antes de 1983 Expansión | 326 | 16.5 | 63.3 | 54.3 | 0.0 | 59.2 | 39.5 |
| 1984-1991 Decreto | 99 | 10.6 | 16.1 | 16.1 | 18.1 | 19.4 | 16.6 |
| 1992-1996 Modernización | 100 | 12.9 | 13.5 | 17.5 | 16.9 | 13.6 | 15.4 |
| 1997-2001 PTFAEN | 92 | 28.2 | 7.1 | 10.0 | 10.6 | 6.8 | 10.2 |
| 2002-2004 PROMIN | 35 | 31.8 | 0.0 | 2.1 | 0.3 | 1.0 | 2.8 |
| | | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 1284 |
| Totales | 652 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Escuelas | | | | | | | |
| ENMJN | 99 | 27.0 | 9.2 | 12.9 | 14.1 | 16.8 | 13.3 |
| BENM | 193 | 13.5 | 35.8 | 35.3 | 33.6 | 22.4 | 32.4 |
| ENSM | 161 | 25.8 | 24.2 | 22.0 | 25.2 | 24.3 | 24.1 |
| ENE | 117 | 29.2 | 14.1 | 15.7 | 15.4 | 19.6 | 16.4 |
| ESEF | 95 | 4.5 | 16.6 | 14.0 | 11.7 | 16.8 | 13.8 |
| | | 89 | 433 | 286 | 369 | 107 | 1284 |
| Totales | 665 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004.

En la distribución por instituciones, se registran en la ESEF y la BENM más promociones laborales. Cabe mencionar, que estas escuelas tienen el mayor número de docentes comisionados, lo que hace pensar que la relación tan estrecha que guardan los docentes con su representación sindical, también se ve reflejada en el acceso a las promociones.

Otros criterios señalados por los propios docentes para su promoción (pregunta 38, anexo 1), y que están agrupados en la categoría formal por estar relacionados con el desarrollo profesional, son: la antigüedad laboral (21%), la

trayectoria académica (19.9%) y el grado académico (19.7%), el desempeño frente a grupo (9.4%) y el dominio de la disciplina (4.8%).

Así mismo, existen otros criterios de carácter menos formal como la propuesta oficial de autoridades educativas (9.2%), la recomendación del personal de la Normal donde el docente labora (6.8%), la propuesta sindical (6.3%), o el acuerdo entre parte oficial o sindical (3.3%), que no son más que el precio de las inevitables negociaciones.

Las funciones

El ámbito de las funciones y competencias laborales de las cinco instituciones de la entidad, está determinado por su estatuto orgánico que establece las bases de organización así como las facultades y funciones que corresponden a las distintas áreas que las integran (SEP, 2010).

Dicho estatuto señala como una de las funciones de las escuelas normales: impartir cursos escolarizados de licenciatura, especialización y maestría en áreas de la educación básica y normal, así como de doctorado para preparar investigadores de alto nivel en las áreas que la Secretaría de Educación Pública (SEP) considere necesario. Y otras como: realizar actividades de investigación científica educativa que le permitan hacer aportaciones sustanciales para la elevación de la calidad de la educación especialmente en los niveles de educación básica y normal. Al igual que difundir los resultados de sus investigaciones y de otro tipo de actividades académicas (SEP, 2010).

El mismo documento define las áreas organizacionales y cargos que coadyuvaran a lograrlo: 1) Director, 2. Subdirector Académico., 3. Subdirector Administrativo., 4. Jefes de las Divisiones de Licenciatura y Posgrado., 5. Coordinadores de Licenciatura y Posgrado., 6. Jefes de Unidad., y 7. Jefes de Departamento Académico y Administrativo.

En este contexto, se hizo un contraste entre las tareas iniciales de los profesores al momento de incorporarse a la escuela normal y las desarrolladas en 2004, con la intención de identificar cambios en la escala de jerarquías y de actividades desarrolladas. Fue posible identificar (véase cuadro 10), que tres cuartas partes (565) se han estado desempeñando en tareas docentes, y otros, principalmente los incorporados antes de 1984, además en otras funciones. El dato es relevante porque encuentra respaldo normativo en *las reglas de compatibilidad de empleo* (SEP, 1990), vigentes del 23 de julio de 1990, que señala que los docentes pueden gozar de dos o más empleos de carácter docente siempre y cuando en conjunto no excedan de 42 horas semanales, y no disfruten de licencia con goce de sueldo en alguna de las funciones, pudiendo cubrirlas dentro de un mismo plantel (capítulo V, cláusula trigésimo segunda).

En dichas reglas, además se señala que los profesores pueden desempeñar algún cargo administrativo y uno docente, dentro o fuera de un mismo plantel, siempre que se den los supuestos siguientes: 1) que las actividades administrativas tengan relación directa con las docentes; 2) que se cubran en turnos diferentes, y 3) que en ninguno de los empleos el trabajador haya sido comisionado (capítulo III cláusula vigésimo quinta).

| CUADRO 10 | | | | | | | | | | | |
|--|---------|-------------|-----------------------|----------------------------|--------------------------|---------------------|----------------------|-------------------|-----------------|-----------------|-------|
| FUNCIONES DESARROLLADAS EN 2004, POR PERÍODOS DE INCORPORACIÓN Y POR INSTITUCIÓN | | | | | | | | | | | |
| PORCENTAJES | | | | | | | | | | | |
| Periodos | Docente | Director(a) | Subdirector académico | Subdirector administrativo | Apoyo técnico pedagógico | Corodinador de área | Jefe de departamento | Personal de apoyo | Investigador(a) | Administrativ o | Total |
| Antes de 1983 Expansión | 50.6 | 100.0 | 85.7 | 60.0 | 63.6 | 49.1 | 48.6 | 50.0 | 73.5 | 69.2 | 53.0 |
| 1984-1991 Decreto | 14.2 | 0.0 | 14.3 | 20.0 | 3.0 | 16.4 | 16.2 | 10.0 | 14.7 | 15.4 | 13.9 |
| 1992-1996 Modernización | 14.9 | 0.0 | 0.0 | 20.0 | 9.1 | 20.0 | 24.3 | 30.0 | 8.8 | 0.0 | 14.9 |
| 1997-2001 PTFAEN | 14.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 15.2 | 14.5 | 10.8 | 10.0 | 2.9 | 7.7 | 13.0 |
| 2002-2004 PROMIN | 6.4 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 9.1 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 7.7 | 5.2 |
| | 565 | 5 | 7 | 5 | 33 | 55 | 37 | 10 | 34 | 13 | 764 |
| Totales | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| <i>Escuelas</i> | | | | | | | | | | | |
| ENMJN | 14.9 | 20.0 | 14.3 | 20.0 | 24.2 | 14.3 | 10.8 | 20.0 | 2.9 | 0.0 | 14.4 |
| BENM | 28.5 | 20.0 | 28.6 | 20.0 | 24.2 | 17.9 | 16.2 | 20.0 | 31.4 | 7.7 | 26.5 |
| ENSM | 25.5 | 20.0 | 14.3 | 20.0 | 18.2 | 25.0 | 27.0 | 10.0 | 42.9 | 0.0 | 25.2 |
| ENE | 16.1 | 20.0 | 14.3 | 20.0 | 21.2 | 21.4 | 18.9 | 20.0 | 8.6 | 23.1 | 16.7 |
| ESEF | 14.9 | 20.0 | 28.6 | 20.0 | 12.1 | 21.4 | 27.0 | 30.0 | 14.3 | 69.2 | 17.1 |
| | 576 | 5 | 7 | 5 | 33 | 56 | 37 | 10 | 35 | 13 | 777 |
| Totales | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

Fuente: Censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004.

En la distribución por escuelas, se aprecian diferencias atribuibles a la propia organización escolar. Por ejemplo, en la investigación la ENSM presenta el mayor porcentaje (43%) con respecto de las otras escuelas, también en coordinadores de área y jefes de departamento, lo que habla de un funcionamiento más complejo, pues esta escuela, al igual que la BENM, imparten dos turnos, además de once especialidades de licenciatura, y la maestría en educación básica modalidad interplanteles, que también imparten las cinco escuelas normales públicas del D.F.

3.3. Antigüedad de la trayectoria laboral

El análisis de la antigüedad como indicador del tiempo de vinculación al servicio educativo, permite una aproximación a la continuidad o discontinuidad contractual de sus trayectorias

Inicialmente quisiera destacar, en el cuadro 11, el registro de una trayectoria amplia dentro del ámbito educativo para la mayoría del conjunto estudiado que es

alrededor de 26 años en promedio. En dicho cuadro se aprecia que arriba de tres cuartas partes (78%) de la planta académica de estas escuelas normales ha concurrido en educación básica pública y un poco menos de la mitad (46.3%) en la privada, manteniendo casi la totalidad del conjunto (98.5%) una permanencia dentro de la educación normal pública de entre 16 y 19 años de antigüedad; y el 17.5% una de 6 años, dentro del ámbito privado del mismo nivel.

| CUADRO 11 | | | | | | |
|-------------------------------------|-------------------|------------------|---------|------------------|---------|-------------|
| ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO EDUCATIVO | | | | | | |
| PORCENTAJES | | | | | | |
| <i>Antigüedad</i> | Sistema educativo | Educación básica | | Educación normal | | Institución |
| | | Pública | Privada | Pública | Privada | |
| 5 o menos | 4.5 | 14.1 | 49.4 | 16.5 | 60.3 | 17.6 |
| De 6 a 10 años | 6.3 | 26.2 | 25.3 | 14.0 | 20.7 | 15.3 |
| De 11 a 20 años | 18.0 | 27.4 | 16.9 | 24.3 | 13.8 | 24.9 |
| De 21 a 30 años | 38.6 | 20.0 | 6.5 | 35.7 | 3.4 | 34.3 |
| De 31 a 40 años | 26.6 | 9.6 | 1.9 | 8.9 | 1.7 | 7.8 |
| De 41 a 50 años | 5.1 | 2.5 | 0.0 | 0.5 | 0.0 | 0.2 |
| De 51 a 60 años | 0.8 | 0.2 | 0.0 | 0.2 | 0.0 | 0.0 |
| | 665 | 519 | 154 | 655 | 116 | 642 |
| Totales | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| Promedio | 25.8 | 16.0 | 7.2 | 17.7 | 5.8 | 16.9 |
| D.St. | 1.2 | 1.3 | 1.0 | 1.3 | 1.0 | 1.2 |

Fuente: Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004.

Para el conjunto, el promedio de antigüedad en la institución es de 18 años. Desagregando por instituciones, la BENM (52%), la ESEF (51%) y la ENSM (45%) concentran alrededor de la mitad de sus docentes en una antigüedad de entre 11 y 20 años, y también son las escuelas que agrupan los docentes con mayor edad véase cuadro 2): el 38% de los maestros de la BENM tiene más de 51 años, y una proporción similar más de 61 años; el 17% de la ESEF más de 51 y el 10 más de 61 años; en la ENSM el 26% tiene más de 51 y el 36% más de 61, esto significa que la antigüedad que puedan tener en alguna institución no está directamente relacionada con la edad en la que se incorporaron al subsistema.

Por su parte, la ENE (74%), y la ENMJN (67%) destacan por tener los más altos porcentajes de maestros con una antigüedad menor a los diez años y su planta

docente es de las más jóvenes. La primera agrupa al 41% y la segunda al 51% de sus docentes en un rango de edad de 40 años o menos.

| CUADRO 12 | | | | | | |
|--|--|------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------|
| RANGOS DE ANTIGÜEDAD POR PERÍODOS E INSTITUCIONES | | | | | | |
| PORCENTAJES | | | | | | |
| <i>Antigüedad</i> | Antes de 1983 Expansión | 1984-1991 Decreto | 1992-1996 Modernización | 1997-2001 PTFAEN | 2002-2004 PROMIN | Total |
| 51 o más | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| 41 a 50 años | 0.6 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.3 |
| 31 a 40 años | 17.3 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 8.9 |
| 21 a 30 años | 68.7 | 4.3 | 0.0 | 1.2 | 0.0 | 36.1 |
| 11 a 20 años | 10.0 | 84.9 | 43.3 | 1.2 | 0.0 | 24.2 |
| 6 a 10 años | 1.5 | 7.5 | 53.6 | 31.4 | 0.0 | 14.2 |
| 1 a 5 años | 1.8 | 3.2 | 3.1 | 66.3 | 100.0 | 16.3 |
| | 329 | 93 | 97 | 86 | 35 | 640 |
| Totales | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| <i>Antigüedad</i> | ENMJN | BENM | ENSM | ENE | ESEF | Total |
| 51 o más | 0.0 | 0.0 | 0.7 | 0.0 | 0.0 | 0.2 |
| 41 a 50 años | 0.0 | 0.0 | 0.7 | 0.0 | 0.0 | 0.5 |
| 31 a 40 años | 0.0 | 1.2 | 0.7 | 0.0 | 0.0 | 8.9 |
| 21 a 30 años | 5.8 | 20.8 | 8.4 | 1.2 | 7.1 | 35.7 |
| 11 a 20 años | 27.5 | 51.8 | 44.8 | 25.0 | 51.2 | 24.3 |
| 6 a 10 años | 37.7 | 18.5 | 26.6 | 48.8 | 27.4 | 14.0 |
| 1 a 5 años | 29.0 | 7.7 | 18.2 | 25.0 | 14.3 | 16.5 |
| | 69 | 168 | 143 | 84 | 84 | 655 |
| Totales | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004.

En este nivel de generalidad, puede señalarse que existe una vinculación contractual continua que se infiere de la gran proporción de profesores que han fincado su relación laboral con la institución en las que se iniciaron alrededor de dos décadas, aludiendo así a una permanencia institucional como rasgo distintivo del sector.

Se trata pues de un sector homogéneo al interior que busca conseguir la definitividad de la plaza, y con ello la seguridad laboral; además cuenta con la posibilidad del beneficio de una doble plaza, resultando poco probable que se suscite un impulso de movilidad interinstitucional cuando el subsistema tiende a ser tan similar en las condiciones generales de trabajo y en la lógica que le orienta.

De manera adicional, a los profesores se les preguntó ¿en cuántas escuelas normales colabora actualmente? (pregunta 25, anexo1). Del 100% que labora en escuelas normales públicas, el 35.5% respondió colaborar en una normal particular, el 2.6% manifestó hacerlo en dos privadas y el 1.1% en otra normal pública. Apareciendo así, un rasgo de diferenciación para un sector de este grupo de académicos estudiados, marcado por trayectorias alternas en otros niveles y ámbitos de la educación.²⁶

3.4. La formación

Existe una impresión generalizada, que actúa como certeza, en el sentido de apostar fuerte a la pobreza formativa como causal básica de la fragilidad académica de quienes forman docentes en las escuelas normales, en particular, cuando el discurso sociopolítico gira en torno al supuesto de que a mayor preparación académica mejor calidad educativa, asumiendo los estudios de posgrado como medida de profesionalización *per se*, a sabiendas de que ya se ha demostrado que elevar el nivel de formación del personal es importante, pero no suficiente para garantizar una mejora académica.

Para poder relacionar los rasgos ya advertidos, con los aspectos que tienen especial importancia en la profesionalización de estos académicos, se impone una

²⁶ Su origen, puede ubicarse históricamente a partir del decreto de 1984, pues tal como se documentó en el capítulo 1, esta medida generó cambios muy importantes en las escuelas normales, destacando entre otros: la reducción de la dimensión del sistema, la alteración de su organización y funcionamiento con la asignación de nuevas responsabilidades para las instituciones, trayendo consigo nuevas condiciones laborales, una disminución salarial y una complejización mayor de la tarea docente, que con el paso del tiempo condujo a una proporción significativa de profesores a buscar un espacio laboral adicional para compensar sus ingresos.

En la actualidad, no hay que soslayar esta situación, pues mientras que el ingreso promedio mensual de los profesionistas del país es de \$10,203 pesos, el de los profesionistas de la educación es de \$ 8,000 pesos y de \$3,022 si tomamos como referencia el salario promedio mensual ofrecido en las vacantes de trabajo (registradas en el primer trimestre del 2010 en la Bolsa de Trabajo del Servicio Nacional de Empleo). Es decir, sus salarios están por debajo del promedio de todos los profesionistas ocupados.

Disponible en: http://www.stps.gob.mx/DGIET/web/menu_infsector.htm

mirada a la escolaridad, que en primera instancia certifica el nivel de habilitación alcanzado para realizar la actividad profesional, y en segundo lugar, muestra el abanico de las posibilidades laborales a las que accedieron con el paso del tiempo.

Grado máximo de escolaridad

Iniciaré el análisis señalando que la tenencia de la licenciatura es el nivel de escolaridad más frecuente (51.9%) que presentan los académicos de las escuelas normales. Alrededor de una quinta parte (20.9%) ha cursado alguna especialidad, y una proporción similar (20.2%) ha realizado estudios de posgrado. No deja de ser importante, que un porcentaje mínimo no cuenten con los estudios de licenciatura, pues es un aspecto que abona a la falta de rigor académico en la selección de quiénes desempeñan el rol de formador de docentes (véase cuadro siguiente).

| CUADRO 13 | | | | | | |
|--|------------------------------------|------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------|
| GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS DE LOS ACADÉMICOS EN 2004, POR PERÍODO DE INCORPORACIÓN | | | | | | |
| <i>Períodos de incorporación</i> | Antes de 1983 Expansión | 1984-1991 Decreto | 1992-1996 Modernización | 1997-2001 PTFAEN | 2002-2004 PROMIN | Total |
| Sin Licenciatura | 5.6% | 5.4% | 5.3% | 11.7% | 11.1% | 6.8% |
| Licenciatura | 47.8% | 54.0% | 57.4% | 56.3% | 53.3% | 51.9% |
| Especialidad | 23.9% | 18.9% | 22.3% | 13.8% | 17.7% | 20.9% |
| Maestría | 16.2% | 18.9% | 13.8% | 17.0% | 9.3% | 16.4% |
| Doctorado | 6.3% | 2.7% | 1.0% | 1.0% | 2.2% | 3.8% |
| | 301 | 111 | 94 | 94 | 45 | 645 |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| <i>Escuelas</i> | ENMJN | BENM | ENSM | ENE | ESEF | Total |
| Sin Licenciatura | 6.1% | 6.8% | 7.9% | 5.3% | 6.9% | 6.7% |
| Licenciatura | 62.6% | 43.2% | 40.0% | 65.2% | 55.2% | 51.8% |
| Especialidad | 20.2% | 28.8% | 19.4% | 14.4% | 22.4% | 21.1% |
| Maestría | 11.1% | 17.8% | 23.0% | 14.4% | 12.9% | 16.6% |
| Doctorado | 0.0% | 3.4% | 9.7% | 0.8% | 2.6% | 3.8% |
| | 99 | 146 | 165 | 132 | 116 | 658 |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Fuente: Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004.

Sí consideramos la antigüedad laboral que en promedio (18 años) tienen los profesores dentro de la institución, resulta evidente que el hecho de dedicarse a la actividad docente no implicó para la mayoría suspender sus procesos formativos, pues además de lograr la licenciatura, dos de cada diez realizaron una especialización (20.9%), y en la misma proporción, maestría o doctorado (20.2%).

Si una condición ideal en el reclutamiento sea que las personas incorporadas para impartir cursos en el nivel de licenciatura tengan un grado académico superior concluido, según lo que se aprecia en el cuadro 13, las dos escuelas más grandes (en cuanto a planta académica y matrícula), lo cumplen en el 50% (BENM) y 52% (ENSM); y el resto en menor medida.

Por lo menos la mitad de los docentes tiene solamente estudios de licenciatura, siendo necesario resaltar una situación similar, de orden general, ante la cual es posible suponer que las escuelas de mayor tamaño han operado estimulando en mayor medida la preparación formativa de su personal para el desarrollo de sus tareas académicas, y las otras, relativizando la formalidad de los estudios, apostándole quizá más a la experiencia.

Los estudiosos del tema, entre los que destacan Arnaut (1998) y Guevara (2003), han argumentado que la heterogeneidad académica de las escuelas normales ha sido producto de diversos factores que han afectado la conformación de su propia planta académica: en algunos casos han tenido que ver las exigencias del plan de estudios vigente al momento de la contratación; en otros, las circunstancias prevalecientes al momento de la creación de la institución; y en otros más, la ubicación de la escuela, de manera que la única opción ha sido aprovechar los recursos humanos existentes en la localidad o región, sin importar los conocimientos y las herramientas para la tarea pedagógica que debían atender.

Un señalamiento de orden general, consistiría en afirmar que el nivel académico de estos docentes, está por debajo del ideal establecido para educación superior, lo que puede traducirse en una insuficiencia formativa como rasgo profesional distintivo para el sector. Sin embargo, y sin querer relativizar los datos señalados, la escolaridad de estos profesionales no es muy distante de la que reportó ANUIES para los profesores universitarios de escuelas públicas del D.F., en el ciclo escolar 2004-2005, considerando el ideal de reclutamiento señalado.

Según consta en el anuario de esta institución, el 65.7% (24,306) de los profesores contaba con la licenciatura, el 4.5% (1,697) con una especialización, el 18% (6,520) con maestría y el 12% (4,473) con doctorado (ANUIES, 2007: 86). Mientras que los porcentajes que se extraen del censo para los profesores de las escuelas normales no son tan lejanos: 52%, 21%, 16% y 4%, para los mismos niveles educativos y para el mismo ciclo escolar. Por lo tanto, la insuficiencia formativa no es una particularidad exclusiva de los formadores de docentes de las escuelas normales públicas del D.F., sino que se extiende al conjunto de profesores de las IES públicas de la entidad.

3.5. La actualización

La formación profesional es un proceso que no necesariamente concluye con los estudios formales, sino que se va enriqueciendo a partir de las propias experiencias acumuladas y dentro de la propia práctica pedagógica, donde cada docente aporta e incorpora nuevos conocimientos que favorecen su desarrollo profesional.

Un aspecto relevante en dicho proceso es el perfeccionamiento continuo o permanente, que consiste en mantenerse actualizado o capacitado en ciertas temáticas, especialidades o líneas de interés profesional. En este sentido, se les pidió a los profesores una autoevaluación en ciertas competencias necesarias para su labor (pregunta 16, anexo1).

| CUADRO 14 | | | | | |
|--|------------|------------|------------|--------------|------------|
| AUTOCALIFICACIÓN EN COMPETENCIAS | | | | | |
| PORCENTAJES | | | | | |
| Competencias | Deficiente | Regular | Bueno(a) | Muy bueno(a) | Total |
| Preparación académica | 0.0 | 2.0 | 12.1 | 13.2 | 10.1 |
| Dominio de los contenidos de enseñanza | 0.5 | 2.3 | 11.2 | 14.4 | 10.2 |
| Dominio de estrategias didácticas | 1.0 | 6.6 | 12.3 | 10.2 | 10.1 |
| Manejo de técnicas y estrategias de evaluación | 1.3 | 11.4 | 12.7 | 7.2 | 10.1 |
| Dominio del enfoque pedagógico de su disciplina | 1.0 | 4.2 | 10.8 | 13.4 | 10.0 |
| Comprensión y adaptación al enfoque de los nuevos planes de estudios | 5.8 | 9.4 | 10.3 | 9.8 | 9.7 |
| Habilidades de comunicación escrita | 1.3 | 7.7 | 11.4 | 10.6 | 10.0 |
| Habilidades de comunicación en inglés | 61.2 | 24.4 | 3.6 | 2.3 | 9.9 |
| Habilidades para la búsqueda y uso de información | 1.0 | 8.0 | 10.4 | 12.0 | 10.0 |
| Uso de herramientas de computación | 26.0 | 21.9 | 6.8 | 5.6 | 10.0 |
| Manejo de grupos y relaciones humanas | 0.8 | 4.2 | 10.4 | 14.5 | 10.1 |
| | 381 | 1057 | 3076 | 2046 | 6560 |
| Totales | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004.

En las competencias asociadas a su labor, los profesores se evaluaron con buenos niveles, con excepción de las habilidades de comunicación en inglés y el uso de herramientas computacionales, que son tan necesarias en un mundo que reconoce cada vez más su importancia como medio de comunicación universal. Esta autovaloración indudablemente es una dimensión subjetiva de un proceso educativo más complejo en la formación de maestros que es la formación por competencias, que establece un vínculo entre la formación y el sector productivo, especialmente con los niveles profesional y la preparación para el empleo (Díaz Barriga Arceo. F y Rigo, M.A.; 2000).

En este sentido, la auto calificación que sobre sus competencias hacen los docentes es de un nivel mediano, ya que no se presenta alguna tendencia tan marcada, la orientación sólo nos permite apreciar que es buena o muy buena. Pareciera que están conformes con que el nivel de dominio de sus competencias sea suficiente para poder desarrollar su labor. Situación grave sí consideramos que estos docentes forman a los docentes que formarán las futuras generaciones.

En otro orden, se les preguntó ¿en cuántos eventos de actualización relacionados con su profesión ha participado en los últimos dos años? (pregunta 9, anexo 1), a lo que casi la totalidad (95%), respondió asistir más de una vez a talleres, cursos o seminarios, cerca de cuatro quintas partes (78%) a congresos, foros y simposios y cuatro de cada diez (40%) a diplomados.

También se indagó sobre los motivos y limitaciones para su actualización. Respecto a ¿cuáles son las principales razones por las que se ha actualizado en los últimos dos años? (pregunta 10, anexo 1), tres quintas partes (59%) respondieron que el interés por mejorar su desarrollo académico y su práctica docente fueron los motivos. En segundo lugar (28%), indicaron que lo fue mejorar el dominio en las asignaturas que imparten y el gusto personal. Finalmente, señalaron que la búsqueda de mejores condiciones de trabajo en su especialidad (4.8%), el cumplimiento de la normatividad (4%) y una condición económica más favorable (3.8%), fue la principal motivación en la actualización que han realizado en los últimos dos años.

Con referencia a las limitaciones (pregunta 12, anexo 1) destacaron principalmente las propias ofertas de actualización, pues aproximadamente dos de cada diez (23.3%), expresaron que las disponibles no responden a sus necesidades de formación. Una proporción parecida (18.8%) señaló que su limitada economía personal y la falta de apoyo institucional (18.4%) han sido los principales obstáculos para actualizarse.

Otros factores que intervinieron han sido: la falta de tiempo (13.3%), para algunos su preparación ha sido suficiente (4.5%) y consideran que la actualización no ha sido necesaria; en otros, fue su reciente incorporación al servicio (3.8%) y para otros, el simple hecho de haberse dedicado a estudiar en otro tiempo (1.8%) generó en ellos la necesidad de descansar y por ello no buscaron la actualización en los dos últimos años.

Con este nivel de generalidad, puede señalarse que la formación permanente ha sido la ruta del mejoramiento profesional preferida por el grupo de profesores estudiado, pudiendo destacar además de la propia experiencia en el trabajo, los cursos formales presenciales como los talleres, cursos o seminarios y los estudios de posgrado, que en conjunto permiten presuponer un proceso formativo constante, que se enriquece con los estudios formales y que se va construyendo a partir de decisiones particulares e independientes de los mismos sujetos.

3.6. Los estímulos

La literatura laboral señala que una herramienta muy útil a la hora de aumentar el desempeño de los empleados son los incentivos, que entre otras cosas buscan mejorar el rendimiento. Éstos, generalmente se ven influenciados de manera directa por dos factores: 1) como la persona se auto estimula y 2) como lo estimula el medio.

Una aproximación muy escueta al primer aspecto puede ser posible a partir de la pregunta que cuestiona a los maestros sobre las alternativas utilizadas para mejorar su práctica docente (pregunta 13, anexo1). De cuyas tres principales respuestas, sobresalen las lecturas por cuenta propia (25%), la experiencia laboral (17.7%) y los cursos formales presenciales (16.4%), según se aprecia en el siguiente cuadro.

CUADRO 15
PROFESORES QUE HAN RECIBIDO POR LO MENOS UNA VEZ, ESTÍMULOS AL DESEMPEÑO
POR PERÍODO DE INCORPORACIÓN E INSTITUCIÓN

| <i>Período</i> | (%) Docentes que han recibido | | | | |
|-------------------------|-------------------------------|---------------|--------------|-----------|------------|
| | Estímulo al desempeño docente | Beca comisión | Año sabático | Otros | Total |
| Antes de 1983 Expansión | 77.4 | 58.9 | 84.2 | 66.1 | 75.3 |
| 1984-1991 Decreto | 13.7 | 23.2 | 13.2 | 22.0 | 15.9 |
| 1992-1996 Modernización | 8.5 | 14.3 | 2.6 | 6.8 | 7.5 |
| 1997-2001 PTFAEN | 0.5 | 1.8 | 0.0 | 1.7 | 0.7 |
| 2002-2004 PROMIN | 0.0 | 1.8 | 0.0 | 3.4 | 0.7 |
| | 212 | 56 | 114 | 59 | 441 |
| Totales | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| <i>Escuela</i> | | | | | |
| ENMJN | 9.6 | 10.7 | 11.3 | 11.5 | 10.4 |
| BENM | 38.8 | 41.1 | 20.9 | 32.8 | 33.7 |
| ENSM | 26.9 | 21.4 | 32.2 | 23.0 | 27.1 |
| ENE | 9.6 | 16.1 | 15.7 | 18.0 | 13.1 |
| ESEF | 15.1 | 10.7 | 20.0 | 14.8 | 15.7 |
| | 219 | 56 | 115 | 61 | 451 |
| Totales | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Fuente: Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004.

Con referencia al entorno, ha sido posible identificar en lo formal, que el mecanismo para impulsar el desarrollo académico de estos profesores, son los *estímulos al desempeño docente*²⁷. Los cuales constituyen un esquema básico de recompensas económicas, cuyo objetivo es motivar el desempeño docente, la producción académica y las actividades de investigación y estudios de actualización y posgrados, además de recompensar su arraigo en el desempeño de las funciones frente a grupo (SEP, 2009).

Este estímulo académico lo proporciona la federación, se calcula en salarios mínimos, y se otorga al personal de tiempo completo, con categorías de profesor de carrera asociados y titulares (o equivalente dentro de las diferentes denominaciones de las distintas legislaciones de cada institución) (SEP, 2009). También existen otros

²⁷ Este es un programa nacional operativo en las escuelas normales públicas, UPN y CAM.

estímulos proporcionados por la entidad, como la beca comisión o el año sabático, y otros proporcionados por la institución, entre los que sobresalen los premios al mérito académico, y los reconocimientos por su participación en congresos y simposios.

La beca comisión es una licencia de goce de sueldo para realizar estudios de posgrado. Se otorga a un profesor, siempre y cuando tenga dos años seis meses de antigüedad y tenga plaza de base (código 10) o interinato ilimitado (código 95). El año sabático es un beneficio académico que se otorga a los docentes que estén frente a grupo, consiste en un año sabático por cada seis años de servicio ininterrumpido, una vez dada la definitividad, con goce de sueldo y sin pérdida de la antigüedad para dedicarse al estudio, investigaciones, proyectos y actualización de actividades que le permitan superarse académicamente (SEP, 2009).

En el siguiente cuadro (16) se aprecia que los profesores de base y tiempo completo han sido quienes principalmente, se han visto beneficiados de los estímulos laborales que ofrece el subsistema. Los contratados temporalmente se encuentran en clara desventaja, debido a su misma situación laboral difícilmente pueden acceder a los beneficios de quienes tienen la definitividad.

| CUADRO 16 | | | | | | |
|--|--------------------|-------------------------------------|------------------|--------------|-------|-------|
| PROFESORES QUE RECIBIERON ESTÍMULOS AL DESEMPEÑO POR TIPO DE NOMBRAMIENTO Y CONTRATACIÓN | | | | | | |
| | Docentes (Abs.) | (%) Docentes que han recibido | | | | |
| | | Estímulo al desempeño docente | Beca comisión | Año sabático | Otros | Total |
| Contrato | | | | | | |
| Base o definitivo | 546 | 99.5 | 94.7 | 100.0 | 98.2 | 98.8 |
| Interino o temporal | 102 | 0.5 | 5.3 | 0.0 | 1.8 | 1.2 |
| Honorarios | 2 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| Comisionado | 13 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| De confianza | 1 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| | 664 | 207 | 57 | 113 | 55 | 432 |
| Totales | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Nombramiento | | | | | | |
| Tiempo completo | 454 | 97.6 | 82.1 | 98.2 | 81.7 | 93.5 |
| 3/4 de tiempo | 42 | 0.0 | 3.6 | 0.0 | 6.7 | 1.4 |
| 1/2 tiempo | 60 | 1.5 | 7.1 | 1.8 | 5.0 | 2.8 |
| Horas o asignatura | 109 | 1.0 | 7.1 | 0.0 | 6.7 | 2.3 |
| | 665 | 205 | 56 | 112 | 60 | 433 |
| Totales | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004.

Fuente: Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004.

De acuerdo con la periodicidad establecida, en el cuadro 15 se aprecia que quiénes se incorporaron al subsistema antes del período del decreto y que poseen mayor antigüedad dentro del servicio, han recibido mayor número de estímulos que los incorporados en etapas posteriores. Con el paso del tiempo, estos estímulos disminuyen gradualmente y parece que desaparecen, lo que indica que los últimos programas de política educativa dirigidos al subsistema (PTFAEN y PROMIN), impulsaron débilmente la superación profesional de los formadores de docentes, al dirigir los esfuerzos principales en el equipamiento de infraestructura, y en la planeación y gestión institucional, en tanto que el fortalecimiento académico aún sigue siendo un objetivo no logrado.²⁸

²⁸ El PTFAEN en su segunda línea de acción “formación y actualización de maestros y directivos (SEP, 1997)”, y el PROMIN cuyo objetivo es “contribuir a elevar la calidad de la formación inicial de los futuros docentes, mediante acciones que incidan en la renovación de la gestión institucional de las escuelas normales – particularmente en su organización y funcionamiento– para transformar las prácticas de enseñanza y alcanzar niveles altos de aprendizaje de los estudiantes normalistas (SEP, 2002)”.

En lo tocante a las instituciones, una vez más, se observa que las instituciones más antiguas y con el mayor número de maestros (BENM y ENSM), son las que en mayor medida han impulsado la superación profesional de sus maestros. Aproximadamente cuatro de cada diez de quiénes han gozado del estímulo al desempeño docente y de la beca comisión, son de la BENM, y alrededor de tres de la ENSM en el estímulo al desempeño y dos en la beca comisión. El resto de las otras instituciones apenas representan a uno o a dos de cada diez profesores por escuela.

La ENSM es la escuela que mayor promoción ha hecho a las actividades de investigación, pues tres de cada diez profesores han disfrutado del estímulo de la beca comisión, mientras que en la BENM y la ESEF solo dos de cada diez, y en las restantes aproximadamente uno de cada diez.

De manera general puede señalarse que los estímulos que ofrece el subsistema de educación normal de la entidad a los trabajadores de la educación son diferenciados a partir de ciertas características laborales, como el tipo de contratación y la antigüedad en el servicio. Se aprecia una tendencia preferencial, dirigida a los profesores con plaza definitiva, y tiempo completo, que propicia la competencia entre los favorecidos y la marginación para quiénes no lo son.

3.7 El quehacer cotidiano

Adicional a una actualización permanente, el quehacer cotidiano dentro de la escuela normal, demanda a los docentes una serie de experiencias y saberes, asociados con la utilización del tiempo destinado a sus tareas, en consecuencia con la propia organización institucional.

Distribución de la carga horaria

Antes de hablar sobre las actividades que los profesores realizan y el tiempo que destinan para llevarlas a cabo, es preciso conocer los criterios que se consideran en la distribución horaria de la carga de trabajo. Esto con la intención de contar con el referente de lo considerado prioritario en la atención de los objetivos académicos que institucionalmente se persiguen.

| Cuadro 17 | | | | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------|----------------------------|---------------------|---------------------|-------|-------|------|------|------|------|-------|
| Criterios y procedimientos que se utilizan en las instituciones para distribuir la carga horaria entre los docentes | | | | | | | | | | | | |
| Por período de incorporación y por escuela | | | | | | | | | | | | |
| Período | Antes de 1983 Expansión | 1984-1991 Decreto | 1992-1996 Modernización | 1997-2001 PTFAEN | 2002-2004 PROMIN | Total | ENMJN | BENM | ENSM | ENE | ESEF | Total |
| Criterios | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Los desconozco | 6.2 | 6.5 | 5.6 | 4.9 | 11.0 | 6.0 | 6.2 | 5.7 | 5.3 | 5.9 | 5.4 | 5.9 |
| Nivel de estudios | 9.5 | 9.0 | 8.5 | 7.6 | 8.8 | 6.0 | 6.6 | 5.1 | 4.9 | 7.1 | 5.0 | 5.9 |
| Trayectoria académica | 9.6 | 10.1 | 10.0 | 9.8 | 11.0 | 8.6 | 9.0 | 6.2 | 9.3 | 7.3 | 10.4 | 8.5 |
| Dominio de la disciplina | 2.4 | 2.5 | 2.2 | 1.8 | 2.2 | 9.5 | 12.8 | 6.2 | 9.5 | 8.7 | 9.1 | 9.4 |
| Características del grupo | 6.4 | 5.1 | 8.5 | 6.7 | 5.5 | 2.1 | 1.7 | 1.4 | 2.7 | 2.6 | 1.2 | 2.1 |
| Antigüedad en el nivel o en el plantel | 20.8 | 21.3 | 21.5 | 20.9 | 22.0 | 6.2 | 4.1 | 9.4 | 6.4 | 2.8 | 6.2 | 6.2 |
| Número de horas en la plaza | 9.2 | 9.0 | 9.6 | 13.8 | 11.0 | 20.1 | 19.0 | 21.1 | 21.3 | 22.6 | 16.6 | 19.9 |
| Disponibilidad de tiempo de los docentes | 0.9 | 1.4 | 1.5 | 1.3 | 2.2 | 9.3 | 11.4 | 6.0 | 8.6 | 9.2 | 14.1 | 9.2 |
| Resultados de una evaluación institucional | 21.2 | 16.2 | 15.6 | 13.3 | 5.5 | 1.1 | 1.4 | 0.2 | 1.6 | 1.6 | 1.2 | 1.1 |
| Tipo de nombramiento | 3.4 | 6.1 | 7.8 | 5.3 | 9.9 | 16.8 | 5.9 | 26.7 | 17.5 | 18.6 | 15.4 | 16.6 |
| Secuencia de asignaturas | 4.7 | 6.9 | 4.4 | 4.0 | 4.4 | 5.0 | 6.9 | 2.3 | 4.4 | 4.7 | 4.6 | 5.0 |
| Propuesta oficial de autoridades educativas | 0.7 | 0.4 | 0.0 | 2.7 | 2.2 | 4.6 | 9.0 | 4.4 | 2.9 | 3.1 | 4.6 | 4.6 |
| Propuesta sindical | 1.4 | 0.7 | 0.4 | 2.7 | 2.2 | 0.8 | 0.3 | 0.5 | 0.9 | 0.9 | 1.7 | 0.8 |
| Acuerdo entre parte oficial y sindical | 2.6 | 4.0 | 1.9 | 4.4 | 2.2 | 1.3 | 1.7 | 1.6 | 0.9 | 0.9 | 1.2 | 1.2 |
| Recomendación de personal de la Normal | 0.9 | 0.7 | 2.6 | 0.9 | 0.0 | 2.7 | 3.1 | 2.1 | 3.3 | 3.5 | 1.7 | 2.7 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004.

En el cuadro (17) anterior, se aprecia que el número de horas que determina la plaza del docente y su tipo de nombramiento, en la distribución por períodos y por

escuelas, son los principales criterios que definen la distribución del tiempo de trabajo que se les designa a los profesores para realizar sus actividades en las instituciones.

Entre las escuelas, la ENMJN destaca por ser la única institución en la que además de considerar el número de horas en la plaza (19%), se recurre al dominio que se tenga de la disciplina (13%) y la disposición de tiempo de los propios profesores (11%), en el proceso de distribución de la carga horaria en la institución, señalando así, un factor organizacional de interés más académico, con respecto de las otras normales.

Con base en esta información, puede deducirse que el funcionamiento de las escuelas normales esta permeado de una rigidez burocrática, centrada en la distribución del trabajo académico, a partir de la situación laboral y no del desempeño estrictamente académico de los profesores. Incluso al admitir la injerencia de relaciones personales (de autoridades educativas, del personal de la propia escuela, y del sindicato) en un aspecto tan fundamental como es su funcionamiento.

Usos del tiempo

Un aspecto relevante de la organización institucional y de su cotidianeidad, tiene que ver con el uso del tiempo destinado a las labores académicas. En este sentido, la información obtenida a través del censo (pregunta 75), permitió identificar que una jornada de trabajo para los profesores en las escuelas normales, oscila en promedio alrededor de cuarenta y ocho horas semanales. En promedio distribuyen veintiocho horas para atender todo lo relacionado con su actividad frente a grupo: 12 hrs para impartir clases, ocho horas para prepararlas y la misma cantidad para revisar los trabajos de los estudiantes. Dedicando además, diez horas para realizar otro tipo de actividades académicas y administrativas.

| Cuadro 18 | | | | | |
|---|------------------------------------|--------------------|---------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| TIEMPO DESTINADO A CIERTAS ACTIVIDADES EN RANGOS DE HORA POR SEMANA | | | | | |
| <i>Horas por semana</i> | Impartir clases o seminarios | Preparar clases | Revisar trabajos de estudiantes | Otras actividades académicas | Actividades administrativas |
| | <i>Porcentajes</i> | | | | |
| 0 | 0.0 | 1.2 | 1.1 | 2.0 | 10.6 |
| 1-10 hrs. | 41.4 | 76.6 | 82.3 | 65.4 | 58.9 |
| 11-20 hrs. | 52.8 | 21.3 | 15.2 | 25.2 | 18.1 |
| 21-30 hrs. | 4.2 | 0.6 | 1.1 | 6.8 | 6.9 |
| 31-40 hrs. | 1.6 | 0.0 | 0.3 | 0.5 | 5.3 |
| 41 o más | 0.0 | 0.3 | 0.0 | 0.2 | 0.3 |
| Totales | 616 | 654 | 640 | 607 | 360 |
| | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| Promedio | 11.8 | 8.4 | 7.9 | 10.4 | 10.4 |
| Fuente: Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004. | | | | | |

Al indagar más sobre el tiempo que los docentes destinan a otras actividades, se identificó por tipo de nombramiento, que la asesoría del documento recepcional o tesis y la supervisión de prácticas docentes, son actividades relacionadas en lo fundamental con su labor docente, ya que tienen que ver con la formación de los propios estudiantes.

En la distribución por escuelas, se observa que las actividades sindicales, las cocurriculares y de difusión ocupan la mayor cantidad de tiempo mensual de los profesores, esto significa que las tareas estrictamente relacionadas con la labor docente, así como la discusión entre pares, que debieran fomentar el desarrollo académico de los maestros, no son la prioridad principal.

Un cruce de datos por tipo de nombramiento (cuadro 19), permite observar que la distribución de tiempo es proporcional en todas las actividades. Lo que resalta es que los profesores de carrera son quienes dedican más tiempo al trabajo colegiado e investigación y, los contratados por horas invierten en lo individual una cantidad de tiempo similar, y un poco más en su propia actualización, esto quiere decir, que contrario a lo que se esperaría, su esquema de contratación no es

limitante en su proceso de profesionalización, aún más cuando éstos son profesores “taxi”, que con frecuencia corren de una escuela a otra para sumar horas de clases que les permitan incrementar sus ingresos.

| Cuadro 19 | | | | | | | |
|---|----------------------|-------|-------|--------------------|-------|-----|---------------|
| TIEMPO DESTINADO A LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES ... | | | | | | | |
| | Tipo de nombramiento | | | | Total | | |
| Actividades | TC | 3/4 T | 1/2 T | Horas o asignatura | Abs | % | Hrs. promedio |
| Reuniones de trabajo colegiado | 12.9 | 12.5 | 12.0 | 11.3 | 614 | 100 | 1.6 |
| Reuniones convocadas por el director | 10.5 | 9.5 | 10.5 | 9.8 | 508 | 100 | 0.9 |
| Aesoría de documento recpcional o tesis | 11.0 | 9.5 | 10.5 | 9.6 | 523 | 100 | 2.0 |
| Supervisión de prácticas docentes | 10.9 | 10.2 | 10.0 | 9.7 | 515 | 100 | 2.1 |
| Actividades sindicales | 7.8 | 7.5 | 8.9 | 8.4 | 391 | 100 | 0.3 |
| Actividades curriculares (clubes o talleres) | 8.1 | 9.2 | 9.1 | 8.6 | 412 | 100 | 1.1 |
| Tareas de investigación | 9.7 | 10.8 | 10.2 | 10.1 | 489 | 100 | 1.8 |
| Actividades de difusión | 8.0 | 10.5 | 8.7 | 8.3 | 410 | 100 | 1.1 |
| Comisiones oficiales | 9.1 | 8.1 | 9.1 | 9.2 | 453 | 100 | 1.4 |
| Su propia formación o actualización académica | 12.0 | 12.2 | 10.9 | 15.0 | 579 | 100 | 2.4 |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 4894 | 100 | 14.53 |

Fuente: Censo sobre los perfiles profesionales de los profesores de las escuelas normales, SEP, 2004.

En el cuadro 20, alrededor de la mitad del conjunto de académicos estudiados, manifestó estar de acuerdo en que las reuniones en colegio han favorecido el respeto, la tolerancia entre colegas, y fortalecido el dominio de tareas académicas. Así como también apoyado en la toma de decisiones de los ámbitos académico y administrativo. La orientación de la tendencia que se presenta sobre este aspecto es estar “de acuerdo”, revelando así que el trabajo en colegio, (impulsado con el PTAFEN) ha contribuido a mejorar los procesos de gestión institucional. No obstante, la otra tendencia se orienta al “desacuerdo”, y es superior en términos porcentuales. Esto permite inferir que el trabajo académico en las escuelas normales, no es el trabajo académico que se dice que se hace en los lineamientos o en los informes de los programas de política educativa (PROMIN, PEFEN), y más bien, que éste se simula. Lo cierto es que como estrategia de

política educativa aún queda pendiente el tránsito real de una cultura individualista a una colaborativa. Los datos no dejan mentir, aproximadamente dos de cada diez manifestó su desacuerdo (total y parcial) en que sean el espacio idóneo para tomar decisiones académicas, o que estas reuniones hayan contribuido al fortalecimiento de estas tareas o permitido el establecimiento de tareas comunes. En tanto que cuatro de cada diez no estuvo de acuerdo (total y parcial) en que hayan permitido definir prioridades institucionales, favorecer el crecimiento integral de los estudiantes o definir criterios de evaluación.

| CUADRO 20 | | | | | |
|---|------------------------------|-------------------|----------------------|---------------------------------|--------------|
| OPINIONES EN TORNO AL TRABAJO ACADÉMICO | | | | | |
| Opiniones | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo | Total |
| | | | | | Abs. |
| Han favorecido el respeto y la tolerancia entre los colegas | 13.0 | 13.3 | 10.1 | 15.7 | 12.7 |
| Han favorecido el crecimiento integral de los estudiantes | 6.4 | 12.3 | 17.6 | 13.2 | 12.4 |
| Han fortalecido el dominio de las tareas académicas | 8.7 | 14.1 | 13.4 | 11.0 | 12.7 |
| Han permitido el establecimiento de tareas comunes | 8.9 | 14.6 | 11.1 | 10.7 | 12.5 |
| Han permitido la definición de criterios para la evaluación | 7.5 | 11.7 | 18.0 | 12.9 | 12.4 |
| Han permitido definir prioridades institucionales | 5.0 | 11.6 | 16.5 | 18.2 | 12.0 |
| Son el espacio idóneo para tomar las decisiones académicas en forma participativa | 19.8 | 11.2 | 9.2 | 13.8 | 12.5 |
| Son indispensables para el adecuado desarrollo de la práctica docente | 30.6 | 11.2 | 4.0 | 4.7 | 12.7 |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los docentes de las escuelas normales, SEP, 2004.

De manera general puede señalarse que el trabajo de los maestros es una dimensión del proceso educativo que no se encuentra aislada de las condiciones institucionales donde se realiza su tarea. En este sentido, la prioridad otorgada al trabajo en conjunto, la distribución de tareas docentes, así como diversas actividades que forman parte de la vida de las escuelas normales, son aspectos de

la vida cotidiana en las escuelas que por lo menos cuantitativamente, no distinguen diferencias sustanciales, más bien respaldan una lógica general de organización y funcionamiento, y una de trabajo individual.

3.8. Un acercamiento a la identidad profesional

La identidad profesional es una de las características más valiosas de los formadores de docentes porque requiere un esfuerzo permanente de trabajo que es de proyección social y está condicionado por factores internos y externos a ellos.

El censo permitió de manera muy superficial un acercamiento al ámbito de las motivaciones y de las apreciaciones sobre el rol profesional. Se les preguntó a los profesores ¿cuáles fueron los tres principales motivos por los que trabajan en educación normal? (pregunta 90). Siendo las respuestas del conjunto de tipo vocacional: en primer lugar el interés o gusto de formar futuros docentes, en segundo lugar los retos académicos y en tercero, el magisterio como proyecto de vida, los cuales presentaron la misma tendencia tanto en la distribución por periodos de incorporación y por instituciones.

| Cuadro 21 | | | | | | | | | | | | |
|---|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|----------------------------|----------------------|----------------------------|---------------------|---------------------|-------------|
| PRINCIPALES MOTIVOS POR LOS QUE TRABAJA EN EDUCACIÓN NORMAL | | | | | | | | | | | | |
| POR ESCUELA Y PERIODO DE INCORPORACIÓN | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| <i>Motivos</i> | ENMUN | BENM | ENSM | ENE | ESEF | Total | Antes de 1983 Expansión | 1984-1991 Decreto | 1992-1996 Modernización | 1997-2001 PTFAEN | 2002-2004 PROMIN | Total |
| Las prestaciones | 1.4 | 3.4 | 3.8 | 2.2 | 3.3 | 3.0 | 3.5 | 1.8 | 2.9 | 3.3 | 0.0 | 3.0 |
| Los ingresos que recibe | 3.9 | 6.8 | 6.0 | 2.5 | 5.8 | 5.3 | 6.6 | 5.9 | 2.9 | 3.7 | 3.0 | 5.4 |
| Los retos académicos | 22.2 | 19.8 | 21.5 | 26.2 | 18.8 | 21.5 | 19.0 | 23.8 | 24.4 | 23.2 | 30.0 | 21.6 |
| La continuidad en la trayectoria establecida | 2.1 | 1.3 | 1.6 | 1.2 | 1.1 | 1.5 | 2.0 | 1.1 | 1.1 | 1.2 | 0.0 | 1.5 |
| La antigüedad en el sistema | 3.5 | 4.9 | 5.6 | 3.1 | 7.6 | 5.0 | 7.3 | 5.5 | 1.4 | 0.8 | 0.0 | 4.9 |
| Por estatus profesional | 7.7 | 7.2 | 9.7 | 8.7 | 9.4 | 8.5 | 9.0 | 8.4 | 7.9 | 5.8 | 12.0 | 8.5 |
| Por estatus social | 2.5 | 0.6 | 1.4 | 0.6 | 2.5 | 1.4 | 1.7 | 0.7 | 0.0 | 2.1 | 2.0 | 1.3 |
| El magisterio es mi proyecto de vida | 19.4 | 22.4 | 19.1 | 16.8 | 15.6 | 19.2 | 19.8 | 16.5 | 20.4 | 18.7 | 15.0 | 19.0 |
| Interés o gusto de formar futuros docentes | 30.6 | 31.6 | 27.8 | 30.5 | 30.4 | 30.1 | 29.0 | 30.8 | 31.5 | 32.0 | 33.0 | 30.2 |
| El horario que permite realizar otras actividades | 6.0 | 1.5 | 3.0 | 7.2 | 4.0 | 3.9 | 1.8 | 5.1 | 5.4 | 8.3 | 4.0 | 3.8 |
| Otro | 0.7 | 0.6 | 0.6 | 0.9 | 1.4 | 0.8 | 0.4 | 0.4 | 2.2 | 0.8 | 1.0 | 0.8 |
| | 284 | 531 | 503 | 321 | 276 | 1915 | 965 | 273 | 279 | 241 | 100 | 1858 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los docentes de las escuelas normales, SEP, 2004.

Con respecto al rol docente, las respuestas obtenidas se orientaron a destacar aspectos de su vocación, por ejemplo, todos los docentes manifestaron una tendencia de acuerdo sobre la afirmación que señala que su ejercicio es motivo de orgullo, y que deben rendir cuentas a la sociedad. Por otra parte, expresaron su desacuerdo con respecto de los que afirman que la profesión deja pocas satisfacciones, que las condiciones del aula limiten su creatividad y que su preocupación por actualizarse es trivial.

| Cuadro 22 | | | | | |
|--|-----------------------|------------|--------------------------|---------------|-------------|
| OPINIONES EN TORNO AL MAESTRO DE EDUCACIÓN NORMAL | | | | | |
| Afirmaciones | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Total % |
| Ser maestro es motivo de orgullo | 43.5 | 15.0 | 0.5 | 0.3 | 13.1 |
| Esta profesión solo deben ejercerla personas capaces, sensibles e inteligentes. | 26.8 | 29.0 | 4.0 | 1.4 | 12.9 |
| Es una profesión que deja muy pocas satisfacciones | 1.8 | 4.4 | 16.2 | 22.1 | 12.5 |
| Por la importancia de esta profesión, quienes la ejercen están obligados a informar permanentemente a la sociedad. | 17.3 | 36.7 | 6.8 | 1.6 | 12.8 |
| Con frecuencia he pensado que me hubiera gustado escoger otra profesión. | 0.8 | 3.6 | 14.2 | 25.1 | 12.4 |
| Mi experiencia me dice que es mejor utilizar los métodos didácticos que ya he comprobado, en lugar de innovar y probar con otros. | 2.1 | 4.0 | 21.2 | 17.6 | 12.7 |
| La mayoría de las veces las condiciones del aula no permiten ser creativo en la práctica docente. | 4.2 | 2.3 | 19.8 | 12.4 | 10.9 |
| Resulta inútil que el docente se preocupe por la actualización cuando la realidad es que el éxito profesional depende más de otros factores. | 3.6 | 5.0 | 17.3 | 19.6 | 12.6 |
| | 1180 | 841 | 1447 | 1481 | 4949 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Elaboración propia a partir del censo sobre los perfiles profesionales de los docentes de las escuelas normales, SEP, 2004.

De manera general, las percepciones de los docentes sobre sí mismos y sus motivaciones se orientan a enaltecer el sentido vocacional de la profesión. Este elemento resulta vano, si a partir de ello queremos explorar con mayor detalle, la identidad de estos profesionales. Para poder dirimir sobre esta dimensión resulta imprescindible conocer cómo es que su rol se va configurando en contraste con otras realidades y modos de entenderse a sí mismo y a los demás, que será motivo de otro capítulo.

3.9. Rasgos sobresalientes de los formadores de docentes de las escuelas normales públicas del Distrito Federal.

Una vez descritas las particularidades generales, laborales y formativas de quiénes se desempeñan en la formación de futuros de docentes, llega el momento de dar respuesta a la interrogante ¿Quiénes son los académicos de las escuelas normales públicas del D.F.?

Iniciaré señalando que este conjunto de profesionales de la educación, tiene en promedio, una edad de 48 años, y su distribución por género es proporcional, la participación femenina (55%) es ligeramente mayor que la masculina (45%).

Son un grupo de profesionales que cuentan con una sólida trayectoria dentro del sistema educativo, con un promedio de 26 años y de 18 años dentro de la educación normal pública. Una porción importante cuenta con trayectorias alternas en otros niveles y sectores de la educación. Alrededor de una quinta parte (17.4%), ha colaborado en el sector particular del subsistema de normales y una proporción mayor (23.5%) en el de básica, mientras que cuatro quintas partes (79.2%) sólo lo han hecho en el sector público de dicho nivel.

En su mayoría (87.1%) se reclutaron al servicio educativo antes de cumplir su tercera década vital, en promedio a los 21 años, una edad asociada con la conclusión inmediata de sus estudios de educación normal básica o superior (48.9%).

Su ingreso al subsistema de educación normal ocurrió en distintos momentos. De manera proporcional antes (50.9%) y después (49.1%) del decreto de 1984 que elevó a licenciatura los estudios de educación normal.

En su proceso de incorporación, prevalecieron criterios de tipo burocrático clientelar (53.4%) sobre los formalmente académicos (46.6%). Entre los primeros sobresalen: la propuesta oficial de las autoridades educativas (21%), o la

recomendación del personal de la escuela Normal (10.5%), entre otros. Sólo trece de cada cien (12.7%) se incorporó por medio de una convocatoria (5.3%) o concurso de oposición (7.4%). No obstante, la gran mayoría (86%) debió cubrir requisitos asociados a un nivel apropiado de habilitación para el ejercicio de la tarea docente: título de profesor(a) (26.5%), título de licenciatura (26.5%) o pasantía (10.5%), pasantía o posgrado concluido (6.5%), y determinada experiencia como docente (19.6%).

Se incorporaron mayoritariamente como temporales (73.6%), pero con el paso del tiempo (al 2004) mejoraron su situación laboral al lograr la definitividad de su plaza (58%), mientras el 17% conservó su contratación personal.

Su vínculo contractual con las instituciones en las que laboran es permanente y se materializa con la definitividad de la plaza o base (84%). Esta condición de estabilidad hace que sean pocas las posibilidades de modificar las características del trabajo o de limitar sus servicios.

Normativamente cumplen con el perfil académico denominado “profesor de carrera”. Cuatro quintas partes (84%) poseen nombramientos de 20 a 40 horas-semana-mes y tienen plaza definitiva (83%). La carrera está conformada piramidalmente por una serie de puestos jerárquicos que suponen diferentes funciones, principalmente el ejercicio docente (77%).

Desde el punto de vista de los profesores, el sistema no está montado para reconocer el mejor desarrollo de la tarea. Reglamentariamente la promoción del personal académico se realiza a través de concurso de plaza vacante definitiva y/o por cancelación o creación de plazas (SEP, 1982). Y en su opinión, para ascender tiene mayor importancia la antigüedad (19.7%) que la trayectoria (18.8%), o grado académico (18.5%) o desempeño frente a grupo (8.8%). Inclusive los pactos (6.3%) y designaciones (5.8%) directas de autoridades educativas y sindicales, juegan un papel importante en esta toma de decisiones.

Respecto al nivel formativo, la escolaridad que poseen es suficiente para impartir docencia a nivel licenciatura, y aceptable con respecto al grueso de docentes de universidades públicas de la entidad. Un poco más de la mitad (51.8%) posee estudios de licenciatura, y cuatro de cada diez de posgrado: (21.1%) de especialidad y (20.4%) maestría o doctorado; mientras que siete de cada cien (6.7%) cuenta sólo con estudios previos de licenciatura.

Los estímulos que para su desarrollo académico les ofrece el subsistema, son insuficientes y diferenciados a partir de las características propias de su contratación. Los beneficiados con frecuencia son los basificados o con plaza definitiva, a quienes se recompensa su desempeño docente (47%) y en menor medida impulsan en investigaciones, proyectos y actividades de actualización (26%).

Son académicos dedicados fundamentalmente a las labores de docencia, centradas en la formación de los alumnos, por medio de: la planeación, organización, desarrollo y evaluación de cursos; el apoyo al aprendizaje y al avance formativo de los alumnos mediante tutorías y asesorías, pero también realizan actividades de apoyo técnico pedagógico y administrativo, así como de investigación, entre otras.

Su jornada de trabajo semanal oscila alrededor de cuarenta y ocho horas. Y la designación de su carga o descarga académica se realiza a partir de criterios contractuales como el tipo de nombramiento y el número de horas de su plaza, y no necesariamente del desempeño académico.

Aunque débil, el sentido de corresponsabilidad sobre su actualización, radica en asistir a cursos, talleres y seminarios (95%), congresos, foros o simposios (78%), así como diplomados (40%), los cuales son impartidos a nivel estatal o nacional, con la intención de mejorar su desarrollo académico y su práctica docente (59%). No obstante, la lectura sobre literatura relacionada con su área de conocimiento (25%), el intercambio con colegas (16%), y los cursos formales presenciales fuera de

instituciones normalistas, entre otros, han sido las principales estrategias personales que han conducido su actualización

Su identidad profesional incorpora un alto sentido vocacional (97%), y un alto compromiso profesional por rendir cuentas a la sociedad (81%).

La organización y funcionamiento de las escuelas normales comparten una lógica general de trabajo conducida por la normatividad establecida para el subsistema. No obstante, hay diferencias sustanciales atribuibles a las edades institucionales y a las culturas de trabajo, de éstas. Por ejemplo, la experiencia previa al decreto de 1984, de la ENSM y la ENE, en la impartición de cursos de licenciatura y especializaciones, que en parte explica porque los maestros de estas instituciones tienen mayores niveles de escolaridad.

El uso que hacen del tiempo los profesores son pistas de la cultura del trabajo de las escuelas. Mientras en unas es más relevante atender cuestiones sindicales y supervisar prácticas docentes (ESEF), para otras lo es atender tareas de investigación (ENMJN). Mientras en unas se promueve más el desarrollo académico de los docentes a través del impulso en tareas de investigación o de estudios de posgrado (ENSM), otras se centran más en premiar su desempeño docente (BENM), promoviendo así, con intensidades “diferenciadas” la competencia entre los profesores.

De manera general, los hallazgos hasta ahora encontrados se pueden sintetizar en lo siguiente:

1. La profesión del formador de docentes se ha tornado a través del tiempo equitativa en términos de género.
2. El subsistema de educación normal ofrece incorporaciones y vinculaciones parciales con las instituciones.

3. El perfil académico que prevalece en términos formales de contratación y nombramiento, es lo que se denomina “profesor de carrera”.
4. Los criterios de ingreso, promoción y distribución de la carga horaria de trabajo, responden a una estructura burocrática que reconoce parcialmente el desempeño académico.
5. La formación académica de estos profesionales de la educación, en términos formales es aceptable y congruente con la de profesores universitarios.
6. Con dificultad se aprecia en los profesores una comprensión sólida del rol, tareas y funciones.
7. Las edades institucionales, y la complejidad en la organización y funcionamiento, moldean la cultura de trabajo y orientan el modo de actuación profesional de los docentes en lo individual.

Capítulo 4. La profesionalización en tanto que proceso de construcción.

Un acercamiento al rol, función y tareas del formador de docentes.

En la literatura se concibe la identidad profesional como la entidad individual construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia. Para Medina (2004), remite a procesos individuales que involucran la identidad de la persona, identidad que entendemos como el sentimiento subjetivo de unidad personal que debe mucho a la presencia del otro. De tal manera que si en toda identidad está la impronta de lo colectivo, el docente es entonces, aquel que se define como tal a través de sus relaciones con los otros relevantes de su campo profesional: la disciplina, la institución, los pares y la relación docente-alumno, e incluso las autoridades educativas, en las que cada una de las partes se constituye en relación a la otra.

En este sentido, la interrelación nutre el modo de actuación profesional. Por un lado, se asocia a un componente identitario que de manera efectiva se realiza en la actividad, más que en el trabajo prescrito, donde se configura la cultura profesional. Dicha cultura, es precisamente el otro elemento de identidad, pues se manifiesta como representaciones compartidas cuya fuente está en la experiencia que se va produciendo por las prácticas profesionales cotidianas. Así, la profesionalización en tanto que proceso de construcción involucra los valores, los códigos de conducta, derechos y obligaciones profesionales establecidos como válidos explícita o tácitamente por la profesión misma (ética profesional), así como también las decisiones, que en la práctica son tomadas por los sujetos y que determinan para ellos lo qué está permitido o prohibido, qué debe hacerse y qué debe evitarse, es decir, la sustancia ética del trabajo mismo.

Una aproximación a la profesionalización desde esta mirada, implicó la realización de entrevistas a nueve profesoras de tres escuelas normales, pues dichas entrevistas muestran a través de un discurso heterogéneo, procesos de distintas escalas de realidad, que apelan a las narrativas de sí mismos y de su

quehacer en la institución donde trabajan, así como a re-definiciones de las políticas que repercuten constantemente su trabajo, y de las que incorporan experiencias sobre la temporalidad de distintos procesos sociales y personales que han experimentado en su trayectoria profesional.

En los discursos siempre están presentes los sujetos con los que interactúan cotidianamente y, por obvias razones, describen a los alumnos como sujetos de atención constante, o bien, a los mismos docentes con los que comparten su labor. También consideran los conocimientos de las asignaturas que imparten y los saberes aprendidos a lo largo de sus trayectorias que señalan como referentes de sus propias prácticas.

La integración de este cúmulo de información constituye el proceso mediante el que se construye el modo de actuación profesional a partir de la comprensión del rol, tareas y funciones, tema de interés en esta investigación. Si bien este trabajo no es un estudio a profundidad sobre historias de vida o biografías profesionales,²⁹ las entrevistas realizadas, permitieron una reflexión sobre distintos aspectos que convergen el plano profesional: lo social, lo individual, la historia y lo cotidiano, dando así sentido a lo estadísticamente mostrado.

Las entrevistas se realizaron a profesoras de tres escuelas normales: Benemérita Escuela Normal de Maestros (BENM) que ofrece licenciatura en educación primaria, Escuela Normal de Maestras de Jardín de Niños (ENMJN) que ofrece licenciatura en educación preescolar, y la Escuela Normal de Especialización (ENE) que ofrece licenciatura en educación especial.

²⁹ En el que la reflexión en base al relato oral de las trayectorias profesionales de los docentes requeriría ampliar la perspectiva del análisis, abrir la lente, enfocarla al pasado, recuperar la historicidad, los elementos biográficos y contextuales que intervinieron e intervienen (Medina, 2004).

Criterios generales de selección

- Se entrevistaron nueve profesoras, todas con plaza definitiva y nombramiento de tiempo completo.
- Seis poseen estudios concluidos de maestría y tres tienen solamente licenciatura. Cinco hicieron la licenciatura en la escuela normal donde trabajan, y cuatro en otras IES: como la UNAM (1 en Psicología, 2 en Pedagogía) y en el Instituto de Comunicación Humana (1 Comunicación).

Todas hicieron su maestría fuera de las escuelas normales: el DIE (investigación educativa), el Instituto de Estudios Superiores de Puebla (Ciencias de la Educación), la UNAM (Ciencias de la Educación), la UAM (Rehabilitación neurológica, Planeación y Desarrollo de la Educación), y la UPN (Educación Pedagógica).

- Su antigüedad promedio en el servicio educativo es de 28.5 años, la menor es de 19 y la más alta de 42. La antigüedad promedio en la institución donde laboran es de 17 años, la más baja de 5 y la más alta de 38 años.
- Tres ingresaron a la educación normal por medio de un concurso de oposición, el resto lo hizo a través de invitación expresa de un conocido en la normal con cargo directivo (directora o subdirectora académica).
- A lo largo de su trayectoria laboral, cuatro recibieron una sola vez el estímulo de beca comisión, y tres el año sabático para concluir sus estudios de maestría.
- En la actualidad todas se dedican a la docencia e imparten la asignatura “formación docente para séptimo y octavo semestres”, además de que fungen como asesoras para titulación.
- En su carrera laboral, cuatro de ellas se desempeñaron en actividades importantes de la gestión (encargada de recursos financieros, jefa de docencia, coordinadora de prácticas docentes, secretaria particular del director). Y en la actualidad, dos ejercen la docencia en idiomas, en la UAMX (japonés) y en la UNAM (alemán).
- Todas reconocen haber realizado investigación de tipo documental, principalmente por encargo institucional (elaboración del Profen y ambiente

institucional). Las que tienen estudios de maestría, expresaron haber realizado una de tipo más científico para su tesis de grado (“el niño integrado que sale del jardín de niños anexo”, “el salón de ciencias para la enseñanza de las C.N en el niño preescolar”, “como viven los estudiantes la integración educativa”, “técnicas y estrategias para la vida profesional”, “la planeación de la educación de los niños especiales” y “articulación de saberes e identidad en los maestros de educación primaria”).

- Todas son madres de familia, y algunas inclusive abuelas. Ocho son casadas y una viuda.

El análisis

Hacer comprensible la profesionalización, implicó la interpretación y ordenamiento de las características generales observadas sobre la trayectoria laboral de los docentes en las dimensiones elaboradas para su análisis (contexto, socialización, organización).

Para iniciar, comenzaré señalando que en el capítulo 2, se documentó la tendencia de auge y crecimiento que presentó la educación hasta la década de los setenta, y principios de los años ochenta cuando se vio reconfigurada por una serie de crisis en el ámbito económico y por la introducción de nuevas concepciones hacia la escolaridad y el empleo. Procesos que enmarcaron y hoy día enmarcan, el contenido de las políticas dirigidas al sistema educativo nacional, propiciando situaciones contradictorias a su interior (Medina, 2004), con dos momentos claramente definidos: disminución progresiva de los ritmos de crecimiento y decremento absoluto en el número de estudiantes.

De tal manera que el **contexto** vivido por los académicos de las escuelas normales se encuentra mediado por su situación laboral, en el marco de las políticas educativas dirigidas al subsistema. Por un lado, la heterogeneidad en la contratación

ha sido una problemática que de manera directa ha repercutido en las condiciones de desarrollo de la educación Normal, impidiendo cuantificar el número real de profesores, y reducir la oferta del mercado de trabajo. Por otra parte, la estructura gremial ha funcionado más como vía de acción política y control magisterial en lo laboral, que como mecanismo de representación profesional.

El rostro actual de la formación de formadores así como de la formación inicial de los maestros de educación básica ha sido objeto de distintas políticas en el transcurso de las últimas décadas. Y se han gestado transformaciones en la articulación de los proyectos encaminados hacia la escuela pública de educación básica y en las definiciones profesionales de la educación superior, que se han reflejado como una recomposición importante del sector normalista. La reforma de 1984 que elevó los estudios de educación normal a licenciatura, quizá la más importante, pues significó para la profesión magisterial una caída de *status*, ya que la carrera perdió el atractivo de facilitar con rapidez el ingreso al mercado laboral. También provocó cambios importantes sobre el funcionamiento y organización de las escuelas, con la asignación de nuevas responsabilidades, y el establecimiento de nuevas condiciones laborales. Para los docentes significó incertidumbre y desconcierto.

Desafortunadamente la formación que nosotros tuvimos no fue de educación superior (...), nadie me enseñó a ser investigadora, yo lo fui aprendiendo con la práctica, porque no hubo una asignatura ni nadie que estuviera capacitado para enseñarnos eso. En la actualidad, todavía hay una fuerte discusión, no hay un consenso sobre qué en la investigación en las normales. Con el plan 97 en primaria, se terminó el plan 84 donde se hablaba del docente investigador ahora se trata de docencia reflexiva. Inclusive los nombramientos de los profesores de las escuelas normales son de profesores investigadores en su mayoría. Sin embargo, esto no cuajó, por muchas razones que van desde el apoyo hasta crear una tradición de investigación. El investigador se forma desde una perspectiva profesional específica: investigar qué y para qué. No por decreto. (BENM2).

Esta medida sin duda, abrió un parteaguas en la formación académica y laboral de los formadores de docentes. Las expectativas laborales de quiénes aspiraban ingresar al subsistema se vieron mermadas, y para quienes lograron ingresar, se tornaron complicadas en un inicio, porque las plazas no se daban ya en automático. Situación que mejoró con el paso del tiempo, para algunos, al aumentar su tiempo de contratación, avanzar de categoría o nivel, conseguir la definitividad de su plaza, y acceder a los estímulos laborales ofrecidos por el subsistema.

Hace diez años ingresé como maestra de asignatura, con 20 horas y ahora tengo 40; trabajaba en primaria y aquí en la normal. Hace tres años que dejé la primaria y me dieron 20 horas más aquí; entonces metí mis papeles para compactación de plaza y hace dos obtuve la base. El no tener basificación, era un asunto que me tenía sin dormir, pero las cosas se fueron dando solas. Ahora con tiempo completo compactado tengo derechos. Sé que se necesitan dos años para tener beca al desempeño y seis años para año sabático, y aunque todavía está muy lejos todo eso, el trabajo lo hago por el placer de servir (BENM03).

Las percepciones de quiénes experimentaron estos procesos de cambio, señalan que las medidas de política educativa dirigidas al subsistema han estado marcadas por una lógica de plazos de la política, más que por los plazos y la lógica de la educación, obstaculizando la evolución misma del sistema educativo. Como ejemplo, la normatividad laboral vigente discordante con la situación actual de los profesores.

El gran problema (...) es que nuestra realidad como docentes rebasa las buenas intenciones que las acciones de política educativa puedan tener. (...) ocurrió con el plan 84, que adoptó la investigación como estrategia pedagógica cuya pretensión era convertirnos en docentes y en investigadores, pero esto no ocurrió porque lo nuestro es la enseñanza. Además (...) no hubo un estudio previo que permitiera conocer el estado real de las escuelas. De tal suerte que entramos en la dinámica de, son grandes pero no han crecido. Entramos al terreno de las cifras, estadísticas y resultados de un examen, lo que equivalió entrar al campo de “todos tienen la razón”, es decir, toda interpretación es válida, mientras no se demuestre lo contrario (BENM01).

Centrando el análisis en la dimensión formativa, la profesión docente lleva inmersa la necesidad de una actualización y mejora continua de los profesores, que en el ámbito que nos ocupa, se impulsa y facilita por la Dirección General de Educación Normal (DGENAM) y otras instancias de la SEP, a través de estudios de posgrado (antes beca comisión, ahora PROMEP), y diversos cursos, que también son promovidos e impartidos por las propias instituciones, y/o tomados por cuenta propia de los profesores –de manera presencial, a distancia o a través de lecturas de interés personal-. En este sentido, para los profesores, la formación es un proceso que no concluye con la escolaridad, y/o la experiencia, es un reto que los acompaña a lo largo de la vida. Así lo ejemplifican las siguientes citas.

La formación es constante y permanente por más experiencia que tengas en un curso (...) Me actualizó mucho en línea, y cuando he estado en foros, como la Anáhuac o Lasalle, me doy cuenta que lo que hago es acorde con las necesidades de los jóvenes, estoy respondiendo a la formación que necesitan (ENE02).

A mí no me gusta hablar de actualización (...), es formación permanente, siempre te estás formando en todos los campos y nunca termina (...) Actualizar para mí es algo pasajero, es algo actual, lo que está de moda (...), creo que la formación no nada más es ir a la escuela, es qué estás leyendo, qué estás viendo en internet, qué sabes (BENM03).

Si uno revisa los avances de las últimas décadas en materia de desarrollo profesional de los docentes de educación normal, así como las tareas pendientes, se puede observar que los elementos claves de discusión sobre el tema: reformas en las escuelas de formación inicial, de fortalecimiento de la formación permanente, de la investigación educativa o de búsqueda e impulso de la calidad de la educación, están presentes en la agenda de muchos países de América Latina, no sólo de México.

En la actualidad, la ausencia o fragilidad en la investigación y del trabajo colegiado son temas recurrentes de una falta de profesionalización de los docentes. Y es que a diferencia de los profesores universitarios que se han socializado en una

concepción profesional centrada en el dominio de los conocimientos de su especialidad, con la capacidad y hábitos de investigación que posibilitan la profundización en el campo de conocimiento específico al que destinan sus esfuerzos. Los docentes de las escuelas normales *no destacan* por su especial dedicación a la investigación (4%, véase cuadro 10), “*bajo las perspectivas de una institución de educación superior dictaminadora (BENM01)*”, esto no quiere decir que no participen en este tipo de tareas y que lo hagan con distintas intensidades, como lo manifiestan las siguientes citas:

Hasta el año pasado estuve en el área de investigación. Realice la investigación del niño integrado que sale del jardín de niños anexo. Lo tuve tres años integrado a un grupo de preescolar. Pasó a primaria y seguí trabajando con él dos ciclos escolares, pero ya no pude continuar por la carga académica del grupo. En el mes de febrero yo tenía un grupo de 44 alumnas y en marzo me dan uno de 41 de tercero, por situaciones de la institución (la maestra encargada del grupo tiene problemas de salud). Entonces mi carga académica se duplicó y no así mis horas. Yo tenía que valorar que dejo: docencia o investigación, y decidí dejar investigación porque ya había terminado la primera etapa de mi proyecto y no tenía uno nuevo que registrar como segunda etapa, pues uno de los requisitos para pertenecer a esta área es contar con un proyecto o un trabajo que realizar o presentar, aunque no lo concluyas ese ciclo escolar (...) también (...) ando actualizándome en temas relacionados con el niño y el desarrollo infantil, ando investigando en artículos, en libros y busco en internet información, que me ayude a preparar mejor mis clases y mis alumnas (ENMJN03).

Soy docente frente a grupo con tiempo completo compactado y no hay mucho tiempo para investigar, (...) Me interesa mucho como línea de investigación formación docente porque todavía hay mucho que decir, lo que se ha dicho de los planes y programas de estudio no es suficiente. He publicado en colaboración en la UAM, un artículo sobre que los manuales de lenguas extranjeras están obsoletos y otro acerca de la evaluación. Es poquito en comparación con lo que uno quiere hacer, pero también tenemos otros problemas que resolver(...) Las tareas a veces involucran investigación, justo ahora acabo de formular un manual para tutoría y ahora estaba terminando una encuesta sobre clima organizacional (BENM03).

Como profesionales en el desempeño de su función han experimentado una diversidad de actividades en su cotidianeidad y a lo largo de su trayectoria, centradas principalmente en la interacción directa con los alumnos (28 horas semanales en promedio, véase cuadro 18), aunque también atendiendo con frecuencia tareas relevantes para el funcionamiento de las escuelas, asociadas al apoyo técnico pedagógico y al trabajo administrativo (véase cuadro 10).

Soy docente de 3º, 4º, 5º y 6º, semestre y estoy fungiendo como asesora de 7º y 8º semestre en el servicio. Mi trabajo es ir a supervisar los centros, ponerme en contacto con los maestros en servicio, ya sea de CAM o USAEB, que ahora son los servicios de educación especial; ir a la escuela, hacer reflexión sobre ello, provocar que los alumnos hagan sus planeaciones e ir delimitando la elaboración de su documento recepcional que ahora es un ensayo. He ocupado algunos cargos administrativos como jefa de difusión y de docencia. En difusión, era responsable de cursos cocurriculares, de actividades extra clase, de programación de actividades sociales, al interior y exterior de la escuela. Me tocaba también recibir escuelas normales homologas a nosotros, para enseñarles la escuela, darles información, etc., etc., ir a los diferentes espacios tanto de escuelas privadas como públicas, para dar difusión de lo que era nuestra licenciatura. Estando como jefa de docencia, la relación seguía siendo con docentes, seguía siendo con estudiantes, pero con otros propósitos que era lo académico. De mí dependía, por ejemplo, conocer el perfil de los estudiantes para ver cómo me compaginaba con difusión para hacer los cursos complementarios, y solicitarle lo que se necesitaba. Era de mi competencia ver el perfil de los maestros para asignar las materias, y estar en contacto con los directivos, porque al exterior nosotros dependemos de la DGENAM, y los estatutos y lineamientos vienen de allá (ENE01).

En 2003, la SEP publicó un estudio en el que se identificó, y así también lo muestran distintos estudios que el trabajo de los maestros en el aula con sus alumnos es una dimensión del proceso educativo que no se encuentra aislada de las

condiciones institucionales donde se realiza la tarea pedagógica (Czarny, 2003). En este sentido, la diversificación de tareas, el trabajo conjunto, la cooperación entre colegas y autoridades, y el compartir metas comunes, son parte de la vida de las escuelas y componentes relevantes de su **organización**, donde es posible encontrar diferencias sustanciales con respecto de otras IES.

Como muestra, los grandes retos que enfrentan las normales y que inclusive comparten con otras IES como las universidades tecnológicas:

- 1) la integración y consolidación de cuerpos académicos colegiados similares a la normatividad universitaria, cuyo objetivo es impulsar una alta vida colegiada;
- 2) el impulso y transferencia del discurso de la cultura de la evaluación a la utilización de los resultados para orientar las políticas institucionales;
- 3) el desarrollo de la investigación en todas las escuelas normales de los estados;
- 4) una alta habilitación académica; y,
- 5) un alto compromiso institucional.

Cabe señalar, que en contextos universitarios -como la UAM-, las instituciones cuentan con cuerpos colegiados y cuerpos académicos. Los primeros tienen su origen en las agrupaciones institucionalizadas de profesionales y/o especialistas en determinada disciplina, de la docencia o de ambas. Las reuniones de estos grupos tienen el propósito de resolver asuntos institucionales, académicos, docentes o de extensión. Estos cuerpos colegiados están contemplados dentro de la normatividad institucional y dentro de ellos se toman las decisiones académicas y administrativas más importantes.

Los cuerpos académicos son de naturaleza y funcionamiento más complejo, con funciones específicas y medibles, sometidas a competencias y a evaluación

externa, en algunas disciplinas, de carácter internacional. A diferencia de los cuerpos colegiados, los resultados del trabajo de los cuerpos académicos le dan directamente prestigio a las universidades, y están vinculados con los recursos asignados por el gobierno federal. Han sido promovidos por la SEP, en lo fundamental a través del PROMEP; y forman parte de los dos principales componentes (matrícula y productividad académica) de los financiamientos especiales de las universidades.

La SEP, establece para todas la IES, que los cuerpos académicos son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. Los hay de distintos tipos: consolidados, no consolidados y en formación, según la madurez y producción del trabajo conjunto de sus integrantes (SEP-PROMEP, 2010).

En el contexto de las Escuelas Normales, recientemente –en 2009– se introdujo esta figura “cuerpos académicos”, con la finalidad de mejorar la calidad y el prestigio educativo de las instituciones, promoviendo como se hizo en su momento con las universidades, la constitución de equipos y redes de trabajo que contribuyan a la generación o aplicación de conocimiento nuevo en beneficio de los programas educativos que se imparten en las instituciones.³⁰ De acuerdo con la clasificación establecida, son cuerpos académicos (CA) en formación, pues “(...) participan *las cinco escuelas normales del Distrito Federal en dos cuerpos académicos que se formaron a partir de una indicación que dio área central (Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio) (BENMO1)*”.

³⁰ Los Cuerpos Académicos constituyen un sustento indispensable para la formación de profesionales y expertos. Dada la investigación que realizan, son un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de capital humano; situación que les permite erigirse como las células de la academia y representar a las masas críticas en las diferentes área del conocimiento que regulan la vida académica de las IES (SEP-PROMEP: 2010).

El objetivo central de esta medida, es el impulso al trabajo colegiado y al desarrollo de la investigación, pero no con el mismo rigor que las universidades, por la cultura y tradición de las mismas instituciones, pues su función sustantiva ha sido la docencia. En consecuencia, su producción investigativa se mide sólo por la cantidad de memorias arbitradas de congresos, y no por prototipos, patentes u otros productos con que pueden evaluarse otras IES (SEP-PROMEP, 2010).

En dicho contexto, los problemas urgentes que se vislumbran por resolver con esta medida para las escuelas normales, son el tránsito de una organización académica fragmentada a una que se integre en CA, la docencia, la investigación y la difusión, y la construcción de un proyecto institucional que incluya a la totalidad de la planta docente, aprovechando su formación y experiencia, pese al obstáculo actual de tipo estructural que representa la normatividad vigente –con más de dos décadas que no se ha actualizado-. Una muestra de ello, son las propuestas y lineamientos que orientan la organización del trabajo académico a través de distintas modalidades de colegio (SEP, 2010), y, usos y costumbres que marcan su funcionamiento.

“Los colegios funcionan por grado, semestre y especialidad. Nos reunimos todos los maestros, nos dan la orden del día y nos dan a conocer los puntos. Con base en las necesidades es como se va haciendo el trabajo. Hay algunas que surgen de repente y es como el colegio trabaja. Los pequeños detalles que van saliendo se diseñan en función de esas pequeñas necesidades (ENMJN 01)”.

Sin lugar a dudas, la actualización de la normatividad vigente posibilitaría cambios estructurales a largo plazo: una reorganización administrativa y de integración de las autoridades a los órganos de decisión académica, de precisión de funciones, atribuciones y competencias y de las maneras de procesar los acuerdos y definir las jerarquías de las academias en tanto que organizaciones de base del trabajo académico, etc. Cambios considerados necesarios para elevar el nivel

académico de las escuelas y sus maestros, pero que por los intereses (político-sindicales) de por medio, lamentablemente no se han llevado a cabo.

Abona al asunto, la dimensión cultural del trabajo y de la lógica misma dentro del subsistema. En el plano organizacional de las escuelas, las resistencias de algunos profesores derivadas de la incertidumbre y de vivencias previas a la experiencia académica o producto de ella, con frecuencia generan distorsiones, percepciones equivocadas y falta de comunicación.

Yo asistí en un tiempo, porque está contemplado como parte de la función asistir. Sin embargo, mi punto de vista es que no se puede atender todo o se está en las juntas de colegio o se está en las escuelas primarias, o se está en las preocupaciones de formación de investigación o se está en un cuerpo académico. Yo si soy de la idea de que no puedo estar en todas las actividades, si quiero un buen desempeño, y atiende lo que es prioritario para mí: los estudiantes, las prácticas, las tutorías (...) No me interesa mucho el trabajo en colegiado porque las relaciones en la institución se vieron muy afectadas a partir de una toma de instalaciones que se dio en el 2007. Es algo de lo que no nos hemos recuperado, estamos muy divididos, las relaciones están muy fracturadas, y yo prefiero el autismo académico (BENM01).

Que llega inclusive a institucionalizarse como parte de la rutina de trabajo en las escuelas.

Lo veo porque actualmente soy coordinadora de prácticas docentes, y siempre estamos echándole la culpa al otro, cuando nuestros alumnos fallan en el servicio. Ahí no hay autoevaluación. Entonces en la juntas de colegio, te la pasas criticando al otro, te la pasas echándole tierra y a veces es desgastante oír y ver siempre lo mismo (ENE02).

Yo creo que hay falta de comunicación. Seguimos a pesar de las simplificaciones ahogados en la burocracia. Me voy a ir al infierno por decirlo, pero te voy a poner el ejemplo, hay diferencias que caen en el adoctrinamiento. Yo tengo mis alumnos y en un enfoque constructivista yo quiero que ellos piensen y decidan muchas cosas, pero en la práctica quieren que voten por

quiénes ellos quieren, quieren que cierren la escuela cuándo ellos quieren y eso es adoctrinamiento. Y tiene que ver con líneas políticas al interior de la escuela. Asimismo, hay maestros que están trabajando en el posgrado y no tienen grado y tenemos otros que a pesar de haber manifestado por escrito por todos los medios que queremos participar en el posgrado, no nos dejan porque no pertenecemos a ciertas tribus académicas como diría Becher (...) Así es, el trabajo en equipo tiene que ver con las convicciones de los maestros. No creo que se generalice porque en otras normales hay un poquito más de consenso entre los profesores; aquí hay muchas diferencias. (BENM03)

Cabe señalar que en lo organizacional aún falta camino por recorrer, para que estas escuelas se constituyan como verdaderas IES, cuya característica principal del grupo profesional sea un profesionalismo como el planteado por la sociología de las profesiones. No obstante, vale la pena resaltar que no todo el trabajo que se hace al interior de estas escuelas, es tan contradictorio como puede serlo en apariencia. Ciertamente hay profesores integrados que hacen su trabajo, buscando la reflexión compartida. Aunque también debe reconocerse, que mucho es de producción personal. Lo que hay que destacar es que el compromiso, el profesionalismo y la actitud de los propios docentes, son elementos que advierten su ritmo de crecimiento.

“Desde el diagnóstico de los estudiantes, identificando como están en competencias didácticas, hasta intercambiar el diario del profesor de un grupo con los del otro grupo, son las cosas que hacemos y resultan interesantes para los chicos, y para nosotros porque identificamos en dónde andan mal los muchachos y en dónde tenemos que apretar. Todo esto lo llevamos al colegio donde discutimos y reflexionamos. De hecho, cuando los muchachos son evaluados por CENEVAL y llegan los resultados, ya sabemos en dónde están mal. Eso es importante, porque podemos incidir en ello, a través de nuestros esfuerzos en el aula (BENM02)”.

Otra dimensión relevante para el análisis es el de la socialización. En este sentido pudo identificarse que las reuniones en colegio, aparentemente, el terreno dónde se toman las decisiones que incidirán en el desarrollo académico de maestros

y alumnos, no son el espacio de **socialización** por excelencia, para los profesores. Existen otros espacios alternos de convivencia, que favorecen la reflexión sobre el propio quehacer individual, aunque de manera aislada y no a través de una propuesta conjunta. Esto subraya una débil organización del trabajo docente, y una falta de legitimidad profesional, en los términos planteados por Abbott “la profesión organizada (...), puede apoyar el trabajo académico efectivo que genera la legitimidad cultural para su jurisdicción” (Abbott: 1988:82), pues en este caso, falta articulación entre el saber formal y la eficacia práctica de los procedimientos y las acciones profesionales de los formadores de docentes.

Hay mucha gente que estamos comprometidas con el trabajo y los corrillos los convertimos en espacios de discusión, y aporta, pero reconozco que no es trabajo colegiado, es una discusión informal, es un corrillo, un acuerdo una reflexión de momento, que no lleva a un consenso ni a un diálogo entre pares, que permita avanzar en los problemas que se van construyendo. Reuniones más formales, coloquios, congresos, en donde los profesores vamos recopilando reflexiones propias y de otros, que enriquecen el trabajo, pero tampoco es trabajo colegiado, aunque ayuda muchísimo porque llega un momento en que a veces se vicia o nos viciamos de la propia inercia de la institución, o del ambiente que se va gestando (DGENAM01).

El elemento que quisiera resaltar en esta dimensión, es la significación subjetiva de las estrategias o decisiones profesionales y de comunicación que emplean los maestros en su labor, que indudablemente se vinculan con la complejidad de cada institución; esto es, el número de licenciaturas que ofrecen, el número de docentes que ahí laboran, de estudiantes que atienden, y el tipo de gestión con que se conducen las instituciones: 1) escuelas con capacidad de transformarse a sí mismas por ser plenamente activas y propositivas, reconociendo dificultades y carencias académicas que subsanar a largo plazo (gestión orgánica con capacidad de transformación); 2) escuelas que se conducen con apego a lineamientos emitidos por autoridades, tanto estatales como federales y atienden lo cotidiano de sus tareas (gestión de proyectos escolares bajo la conducción de autoridades educativas); o 3) escuelas que cumplen las disposiciones de las

autoridades educativas y tienen la capacidad de desarrollarse orgánicamente, en base a una organización clara del trabajo académico y administrativo, aún cuando su perspectiva no rebasa la frontera de su dinámica institucional (gestión institucional con capacidad de desarrollarse orgánicamente) (SEP-PROMIN, 2003).

Como se sabe, en la socialización estos profesores definen y redefinen valores, códigos de conducta, derechos y obligaciones profesionales, así como significaciones sobre su propia concepción de la profesión, que se vuelven fuente de sentido y reflexión sobre la cual guían su acción y alimentan su identidad profesional. En ella, convergen tanto la influencia de la organización escolar como la historia personal y de formación de cada uno de los involucrados. Las percepciones tienen sus matices, pero todas conciben y comparten la idea de profesión como proyecto de vida, y se refieren a su propia experiencia formativa, como fundamento de su profesionalización.

Para ser profesional primero necesitas sentirte profesional. Eso que es muy repetido en los maestros de educación básica de que hago como que trabajo y hago como que me pagan es una de las cosas que afectan la propia profesionalización. Yo no puedo solo decir que sea lo suficiente profesional, sino mis hechos son lo que lo demuestran. Para mí la profesión y la vida son lo mismo, yo no la puedo separar ni un solo momento. Haya estímulo o no, si yo me quiero preparar voy a curso, voy a un congreso o escribo una pequeña ponencia, no es porque yo simule o no, sino porque yo soy profesional y como profesional debo hacer esas cosas, mi profesión así me lo pide. Yo le llamo identidad completa o plena (BENM03).

Creo que ser docente es comprometerte con lo que estás haciendo y hacerlo bien, porque influyes en mucho de los alumnos, y en su momento ellos influirán en niños y jóvenes. Para mí es compromiso, es amor, es querer modificar muchos patrones y luego no lo entendemos. (ENMJN02).

En las concepciones sobre su profesionalización se perciben dos aspectos distinguibles claramente: el interés por la actualización y la formación permanente. La necesidad de incrementar niveles de formación y competencia mediante la trayectoria académica y, la orientación de las expectativas profesionales hacía los posgrados, como medida de mejoramiento.

El ser profesional de la educación es algo que me encanta. Como todo en la vida, pasas por diferentes etapas. Y ahorita estamos pasando en la escuela por la etapa de cambios, de directivos y en lo que te adaptas a ellos y ellos a ti. Hay situaciones álgidas, sin embargo, disfruto mucho la docencia. Creo que todavía me falta preparación y en eso estoy. Disfruto lo que hago, disfruto ser parte de la institución. Y no pierdo de vista el compromiso tan fuerte que tengo como docente hacia la calidad educativa y hacia la preparación de las futuras educadoras (ENMN02).

Tengo estudios de licenciatura en psicología y de maestría en ciencias en la UNAM. Y aún siento la necesidad de seguirme formando, y trato de hacerlo constantemente. Es cierto que en muchas ocasiones nos rebasa el tiempo. No podemos leer todo y saber de todo, pero en cuanto hay algún curso aquí y hay oportunidad de asistir (porque no siempre hay oportunidad para todos) estoy presente (ENMJN01).

Sin duda, estas docentes, viven el “rol” como producto de su capacidad de gestionar su propia experiencia, Durante su trayectoria profesional van interiorizando un conjunto de expectativas sobre los comportamientos, valores y actitudes que consideran debe desempeñar un “formador de docentes”, y en su práctica es dónde ésta puede cristalizarse. De esta manera el rol otorgado a esa figura ideal de docente, se convierte en su modelo de actuación, bajo la conciencia de lo que saben que los demás (estudiantes, padres de familia, colegas, autoridades, etc.) esperan de ellos. Así lo manifiestan las siguientes citas.

Debemos de ser muy humanos, esto no los va dando la experiencia. También es importante conocer los contenidos que vamos a dar. (...) Siempre he pensado que la actitud del maestro frente a grupo debe ser de maestro, no de iguales. Como personas todos somos iguales, pero como profesionales hay jerarquías (ENE01).

Es muy importante la ética profesional que tienen los docentes porque finalmente los alumnos aprenden esto que le llaman curriculum oculto y que tiene que ver con las actitudes, que las futuras docentes están aprendiendo del docente que las está formando. Por tanto, es importante que el maestro sea coherente, tenga bien claros los valores de responsabilidad y seguridad. De congruencia de lo que hace con lo que las alumnas ven que él está haciendo (ENMJN02).

Un señalamiento de orden general, radica en la dificultad para observar en las entrevistas y en los discursos, una comprensión sólida del rol, tareas y funciones. Lo que desde la perspectiva sociológica de las profesiones, permite cuestionar la legitimidad profesional que reclaman las escuelas normales y los formadores de docentes para formar a los futuros docentes, ya que como grupo académico presentan una débil organización en menoscabo de su profesionalismo. Y en cuanto a las acciones de profesionalización que manifiestan los docentes, puede señalarse que son discursos bastante prometedores sobre su quehacer profesional, se limitan especialmente a referir problemas procedimentales inherentes a su función docente, estableciendo su plena confianza en poder erradicarlos a partir de su desarrollo profesional.

Conclusiones

Partiendo del análisis de las perspectivas teóricas de las profesiones sobre la estructuración de mercados, poder y prestigio: Larson (1977), Abbott (1982) y Derber (1990), puede señalarse un débil poder profesional y escaso monopolio de mercado del formador de docentes.

1. Los servicios prestados son de carácter rutinario. Los hallazgos señalan que los maestros de las escuelas normales continúan anclados en su vínculo al saber teórico y los conocimientos prácticos (didácticos). Siguen preocupados por transmitir temas concretos que consideran le serán “útiles” a los estudiantes en sus prácticas.

2. No están organizados para ejercer con legitimidad exclusiva el dominio específico de la formación de docentes. Dependen de una organización burocrática (SEP) y sindical oligárquica (SNTE), cuyo poder a su vez depende del apoyo que recibe de las autoridades políticas en el caso de su dirigencia. No se trata pues, de una organización basada en el poder legítimo del conocimiento experto, que determine quién puede ejercer esta profesión y quién no.

3. El ejercicio profesional, se ve sometido a una gestión rutinaria que se conduce en apego a lineamientos emitidos por autoridades educativas, lo que impide a los docentes ofrecer respuestas en un entorno cambiante como el actual.

El profesor realiza su trabajo, las más de las veces, de manera individual y alejada de la discusión con sus pares, y con frecuencia, se acompaña de una adaptación irreflexiva a la rutina. Esta barrera o encierro cultural, desvaloriza el desarrollo profesional, la calidad y el desarrollo de proyectos de cambio e innovación de las escuelas, además de que impide la colaboración y el enriquecimiento mutuo de los profesores.

4. En consecuencia, y en relación con el discurso prevaleciente en torno a las profesiones, no existe un prestigio académico social del formador de docentes. Sus estrategias profesionales a la hora de ganar *status*, están más encaminadas hacia el logro de privilegios laborales y ventajas económicas, aunque en segundo momento, también a la consecución de mayor y mejor cantidad de prestigio profesional.

5. Como mercado laboral, la educación normal, ofrece escasas ofertas de trabajo y, pocas posibilidades de cambio. El docente que desea incorporarse tendrá que pasar los filtros establecidos por las instancias encargadas de su imagen y representación (SEP-SNTE), y quién desee crecer profesionalmente tendrá que aprovechar las oportunidades de evolución que le presenta el subsistema.

6. En lo individual, existe una tendencia a la autoformación, es decir, a hacerse cargo de su propia formación en función de necesidades propias e intereses disciplinarios, así como de esfuerzo y perseverancia, que hacen suponer provienen de una personalidad autónoma, que es estimulada por las mismas competencias que éstos poseen. Lo que permite señalar hasta cierto punto, la presencia de cierta autonomía profesional.

7. Finalmente, pudo distinguirse que la profesionalización signifique que el profesor dedique la totalidad de su tiempo a la docencia, o siquiera la mayor parte, o que haya alcanzado el más alto nivel de su formación en esta actividad. Queda claro que la profesionalización como proceso es exigencia del desarrollo social y como tendencia deseable porque garantiza mayor calidad del desempeño profesional de los docentes.

Lejos del concepto de profesionalización como posesión individual del conocimiento experto y del dominio de habilidades que plantean las medidas de política dirigidas al subsistema, y que a su vez están enmarcadas en el discurso académico de las profesiones, los hallazgos mostraron que este es un proceso de acción y reflexión, de indagación y experimentación que se construye a lo largo del tiempo. Precisamente su referencia al dominio de la actividad implica profundizar en el ámbito cultural, pues es innegable que a partir de la interiorización y significación de los roles (facilitador, acompañante, asesor, etc.), que asumen para cumplir la función de formar, los formadores de docentes van construyendo una parte esencial de su identidad.

El análisis aquí presentado es todavía limitado para dilucidar sobre este ámbito. Se necesita una estrategia metodológica más amplia, motivo de otro estudio, pues la aquí diseñada no es suficiente para abarcar su complejidad, dado que la comprensión de la identidad profesional implica un análisis a profundidad de la particularidad del sujeto y lo social, y, de cómo estos se entrecruzan. Esta dimensión no se limita a documentos y verbalizaciones relacionadas con las prácticas sino que las contempla junto con otros elementos que configuran lo profesional y lo educativo (actividades, rituales, distribución de espacios y de tiempos) concentrándose en las significaciones. De tal manera, que una nueva apuesta teórico-metodológica en la elaboración de una estrategia que permita comprender al propio sujeto en su dimensión constructora de espacio y tiempo, es decir, de cultura, permitiría identificar elementos relevantes sobre manera, respecto de la profesionalización de los académicos de las escuelas normales, que puedan contribuir al diseño de políticas dirigidas a este subsistema de la educación, y/o por lo menos, a conocer más de estos actores de la educación superior.

A modo de comentario final a continuación se presenta una reconstrucción sintética de los hallazgos centrada en categorías básicas que se desprenden del referente narrativo de las profesoras, respecto de sus trayectorias profesionales y experiencias personales: la formación, las condiciones laborales, el cómo desarrollan y conciben la profesión, la organización y funcionamiento del trabajo en la escuela donde laboran, y los problemas de la educación normal, que indudablemente condicionan diferentes formas de apropiación de las prácticas profesionales. Se trata de un ordenamiento analítico que facilita la diferenciación de los modos de actuación profesional docente. Las características básicas consideradas son: la actitud hacia el trabajo, la responsabilidad profesional, el modelo de enseñanza, el medio de adquisición de los saberes y el rol asumido en el desempeño de su función.

Ordenamiento analítico de los modos de actuación profesional

| Tipos | Actitud hacia el trabajo | Compromiso profesional | Modelo de enseñanza | Adquisición de saberes | Rol |
|-----------------------------|---------------------------------|-------------------------------|----------------------------|----------------------------------|---------------------------|
| TIPO A Habitual | Simulada | Rutinario | Tradicional | Estudio | Transmisor o especialista |
| TIPO B Eficaz | Propositiva | Corresponsable | Crítico | Estudio y ejercicio | Facilitador o acompañante |
| TIPO C Auténtico | Reflexiva | Centrado en sí mismo | Práctico | Estudio, experiencia y ejercicio | Dirigente o guía asesor |

TIPO A (Habitual)

Con frecuencia representa su rol de una manera acomodaticia, fungiendo como simple transmisor del conocimiento. Su actitud hacia el trabajo se muestra forzada, reglamentada, obligatoria y orientada a la implementación de lo establecido. Tiene apego por un modelo de enseñanza tradicional centrado en el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que se asume como “especialista” en el manejo de los contenidos proveídos por sus estudios formativos; su noción de eficiencia se liga estrechamente al dominio de las disciplinas.

TIPO B (Eficaz)

Se sabe condicionado por la sociedad y él con su labor cotidiana le corresponde incidir en su dinámica. Se asume como objeto de estudio de sí mismo, y conduce de manera crítica y reflexiva: identificando problemáticas, generando soluciones en situaciones imprevisibles y proponiendo alternativas de cambio en su práctica, y en problemas educativos de mayor alcance. Concibe la enseñanza como una actividad individual y colectiva, que estimula y propicia aprendizajes significativos, asumiendo el rol de acompañante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

TIPO C (Auténtico)

La actitud y responsabilidad hacia su trabajo son el resultado de un proceso de formación permanente que exige no solo una elevada preparación teórica en las disciplinas y/o asignaturas que imparte, sino también en cuestiones de didáctica, que le permiten actualizar su práctica y tomar decisiones acertadas sobre los cambios que debe introducir en su actuación como dirigente y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. En correspondencia, su concepción sobre la enseñanza promueve el sentido reflexivo en sus competencias y la modificación de su propio actuar, de manera auténtica e inherente a él.

Este ordenamiento no pretende ser un resumen de la información obtenida, mucho menos, una generalización de las particulares formas con las que cada uno de los profesores afronta su propia actividad profesional. Tan sólo intenta ser una sistematización de aspectos comunes, que permitan en futuros estudios, una aproximación al estudio de los modos de actuación profesional de estos profesores de la educación superior.

Bibliografía

Abbott, A. (1988) *The system of Professions. An Essay of the División of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.

Adoino, Jacques (1993) "Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor", en *Ducoing, P. y Landesmann M. (coord.), Las nuevas formas de investigación en Educación. México*, Embajada de Francia - Universidad Autónoma de Hidalgo.

Arnaut, Alberto (2003), *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Cuadernos de Discusión 17. Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. SEP. México

_____ (1998a) *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, SEP-CIDE, México.

_____ (1998b), *La federalización educativa en México, 1989-1994*, SEP-COLMEX-CIDE, México.

Arredondo, Adelina (2007), "Formadores de formadores", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa (REMIE)*, México, vol. 12, núm. 33, pp. 473-486.

Ballesteros Leiner, A. (2005) *La noción beruf en la sociología de Max Weber y su inserción en la sociología de las profesiones. En Sociológica*, año 20, número 59, pp.61-91, septiembre-diciembre 2005.

Czarny, Gabriela (2003) *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997. Cuadernos de Discusión 16. Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. SEP. México.

Clark, Burton R. (1983). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*, UAM-Universidad Futura Nueva Imagen.

CONAPO (2010), *Indicadores demográficos básicos 1990-2030 [en línea]*, México, http://www.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=125&Itemid=203, [consultada el 5 de Octubre del 2010].

Darling-Hammond, Linda, *et al.* (2003) *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. Cuadernos de Discusión 9. Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. SEP. México.

De Ibarrola, (2005), ¿Qué clase de país queremos y qué clase de educación para ese país? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 24, X, 249-254.

De la Rosa Rodríguez, J.J. (2004) ¿Quién elabora políticas sociales en México? *Sociológica*, año 19, número 54, pp.249-257, enero-abril de 2004.

Derber, Charles. (1992), “¿Nuevos mandarines o nuevo proletariado? Poder profesional en el trabajo”, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, núm. 59, pp. 57-87, [en línea], <http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=revistas&numero=59>, [consultado el 5 de octubre de 2010].

DOF (1988), Acuerdo por el que se establece el plan de estudios para la formación de docentes en educación primaria a nivel de licenciatura., *Diario Oficial de la Federación* [en línea], http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Del_101_al_200?page=4, [consultado el 5 de octubre].

DOF (1984), Acuerdo que establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura., *Diario Oficial de la Federación* [en línea], <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/asuntosjuridicos/6002.pdf>, [consultado el 5 de octubre del 2010).

Díaz Barriga, A. Inclán Espinosa, C. (2001), “El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos” en *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)*, Madrid, Biblioteca digital OEI, núm. 25, [en línea], <http://www.oei.es/oeivirt/docentes.htm>, [consultado el 5 de octubre del 2010).

Diccionario de la Real Academia Española (2010), [en línea], <http://www.rae.es/rae.html>, [consultado el 5 de octubre del 2010].

Ducoin, P. y Landesman, M. (1996), *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta y perspectivas para los noventa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). México.

_____ (Coord.) (2003), *Sujetos, actores y procesos de formación*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México.

Durkheim, E. (1967) *De la división del trabajo social*. Buenos Aires, Schapire.

_____ (1928) *El suicidio*. Madrid, Reus. (Traducción de la 2ª. Edición de 1912 por Mariano Ruíz Funes).

Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, vol.3,

núm. 2, [en línea], <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>, [consultado el 9 de mayo de 2008).

Fernández, J.L. y Hortal, A. Comp. (1994) *Ética de las profesiones*, Madrid. UPCO.

García Salord, Susana (1996), "Los tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, vol. 1, núm.1, pp. 33-52., [en línea], <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/26/cv>, [consultado el 5 de octubre del 2010].

Gil Antón, Manuel (coord.), *Hacia una delimitación de la noción de carrera académica*, en *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana. Un largo y sinuoso camino*, pp.10.18, [en línea], http://desinuam.org/carrerauam_archivos/l.pdf, [consultado el 5 de octubre del 2010].

_____ (2000), "Los académicos en los noventa: ¿Actores, sujetos, espectadores o rehenes?", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, México, vol.2, núm. 1.

_____ (1994), *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México, UAM.

Glassick, et al. (2003), *La valoración del trabajo académico*. México, ANUIES- UAM.

Good, W. J. "Community Within a Community the Professions", en *American Sociological Review*, vol. 22, no. 22: 194-200.
<http://www.jstor.org/pss/2088857>

Grediaga, et al. (2004), *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década.*, México, ANUIES-UAM.

_____ (2001) "Retos y condiciones de desarrollo. La profesión académica en México en la última década", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa (REMIE)*, vol.6., núm. 11, pp. 96-117, [en línea], <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001107&iCveNum=170>, [consultado el 05 de octubre de 2010].

_____ (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México, ANUIES.

_____ (1999). "Condiciones de desarrollo y procesos de socialización de los académicos en México" área de sujetos, procesos y actores en la educación.

Memoria electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), México.

Guevara, Niebla Gilberto (2003). "Reforma Democrática de la Educación", en Revista de Educación 2001, México.

Hughes, E.C. (1959) "The Study of Occupations" en R.K. Merton, L. Broom, y L.S. Crotell, Jr. (Comps.) Sociology Today. New York, Basic Books.

Jiménez, C. (1987) Los orígenes de la Escuela Normal de Maestros, SEP.

Jhonson, T. (1972) Professions and Power. Londres, McMillan.

Fuentes Molinar, Olac (1989). El acceso a la escolaridad en México, 1982-1988. *Cuadernos Políticos*, n.58, México, ERA, septiembre-diciembre.

Fuentes Molinar, Olac (1992). El Estado y la educación pública en los años ochenta, en Alonso, Jorge; Azis, Alberto y Tamayo, Jorge (coords.). *El Nuevo Estado Mexicano. IV. Estado y Sociedad*. México, UdG, CIESAS, Nueva Imagen.

Larson, M.S. (1977) The Rise of the Professionalism. A Sociological Analysis. Berkeley: University of California Press.

Latapí, Pablo (2004) La política educativa del Estado mexicano desde 2002. Revista electrónica de Investigación educativa, 6(2) Consultado el 13 de mayo de 2008 en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>.

Lozano Andrade, J. I. (2006) Normalistas vs. universitarios o técnicos vs. rudos: las prácticas y formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales, México, Plaza y Valdés.

Martínez, J.M. (2007) Un acercamiento a la caracterización de los profesores de las escuelas normales. Tesis de maestría.

Martínez Rizo, F. (2009), Las políticas educativas mexicana antes y después de 2001, en Reformas educativas: mitos y realidades, *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)*, núm. 27, [en línea], <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>, [consultado el 5 de octubre del 2010).

Meneses Morales, E. (1998) Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911, México, UIA-CEE.

Miranda López, F. (2004) La reforma de la política educativa: gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa. *Sociológica*, año 19, número 54, pp.77-123, enero-abril de 2004.

Medina Melgarejo, Patricia (2004) ¿Eres maestro normalista o profesor universitario? La docencia cuestionada, Siglo XXI-UPN, México.

Morán Oviedo, P. (2003), El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula en *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 17-30.

Moreno, M.G. (2007), “Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa (REMIE)*, México, vol. 12, núm. 33, pp. 361-380.

Muñoz, A. (2008), “Escenarios e identidades del SNTE. Entre el sistema educativo y el sistema político”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa (REMIE)*, México, vol. 13, núm. 373, pp. 377-417.

Naranjo Sánchez, Luis Enrique (2003) La formación de profesores en las escuelas normales. *En Gaceta Normal de la Escuela Normal 3*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN-SEP).

Observatorio Ciudadano de la Educación (2006), Plataforma educativa ciudadana 2006, [en línea], <http://www.observatorio.org/comunicados/cronologia.html>, [consultado el 5 de octubre del 2010].

_____ (2009), Profesores interinos y operadores electorales del magisterio. Las tareas disimuladas, en observatorio ciudadano de la educación, [en línea], <http://www.observatorio.org/comunicados/cronologia.html>, [consultado el 5 de octubre del 2010].

Osorio, et al (2010), Participación femenina en la profesión académica en México, en Conferencias magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, 2010., Pág. 1-11., [en línea], <http://www.rdisa.org.mx/documentos/Productos%20RPAM/Osorio%20Madrid%202009a.pdf>, [consultado el 5 de octubre de 2010].

Savín Castro, Marco Antonio (2003) Escuelas normales: propuestas para la reforma integral. *Cuadernos de discusión 13. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. SEP.

Serrano, J.A. (2007), Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa (REMIE)*, México, vol. XII, núm. 33, pp. 513-537.

SEP (1982), Reglamento interior de trabajo del personal académico del subsistema de educación normal de la secretaría de educación pública, [en línea],

http://transparenciagroo.gob.mx/SIWQROO/Transparencia/Documentos/86_9745_1.pdf, [consultado el 5 de octubre del 2010].

SEP-ACE (2009), Alianza por la Calidad de la Educación, boletín 119, [en línea], <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/alianzaporlcalidaddelaeducacion>, [consultado el 5 de octubre del 2010].

SEP-PROMIN (2002) El mejoramiento de la gestión institucional de las Escuelas Normales. Cuaderno de gestión 1. Serie institucional, México.

SEP-PROMIN (2003), El diagnóstico institucional en las escuelas normales. Cuaderno de gestión 3. Serie institucional, México.

SEP-PROMEP (2009), Reglas de operación del programa de mejoramiento del profesorado, [en línea], http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2009.pdf, [consultado el 5 de octubre del 2010].

SEP-SNIE (2010), Sistema Nacional de Información Educativa, [en línea], http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html, [consultado el 5 de octubre del 2010].

SEP- SIBEN (2010), Sistema de Información Básica de la Educación Normal, [en línea], <http://w.w.w.siben.sep.gob.mx>, [consultado el 5 de octubre del 2010].

Parsons, T. (1984) El sistema social, Alianza Universidad, Madrid.

_____ (1939) "The Professions and the Social Structure". Essays in Sociological Theory. New York: Free Press. pág. 34-49.

Tenti Fanfani, E. (1995) Una carrera de obstáculos: la profesionalización docente en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Menghini.htm>

Villegas-Reimer, L. (2003). Formación docente en Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas en *Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile. Cuadernos de Discusión 2. Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. SEP. México.

Weber (2004) Economía y sociedad, FCE., México.

_____ (1986) El político y el científico. Premio., México.

_____ (1969) La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Barcelona. Península.

Wilensky H. (1964) "The professionalization of everyone", en *American Journal of Sociology*, núm. 2, pp. 137-158, [en línea], <http://www.jstor.org/pss/2775206>, [3 de marzo de 2009].

Zebadúa, E. (2009), Alianza educativa y presupuesto 2009, artículo de opinión, [prensa en línea], http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_notas=393826, [consultado el 5 de octubre del 2010].

ANEXOS

II. FORMACIÓN ACADÉMICA

3. ¿Cuáles han sido sus estudios profesionales y las áreas de especialización?

1) En las columnas de la izquierda, indique el estado de avance de cada uno de los niveles escolares que ha cursado hasta la fecha de acuerdo con las siguientes categorías:
POR FAVOR, RESPONDA PARA CADA NIVEL, NO SOLO SU MÁXIMO GRADO DE ESTUDIOS.

ESTADO DE AVANCE: 1 = ESTUDIOS EN PROCESO O PARCIALES;
2 = ESTUDIOS CONCLUIDOS SIN TÍTULO (PASANTE);
3 = ESTUDIOS CONCLUIDOS CON TÍTULO;

2) En las columnas de la derecha, precise la carrera o área de especialización de los estudios que ha cursado en cada uno de los niveles de escolaridad.
CONSULTAR CATÁLOGO DE RESPUESTAS SEÑALADO PARA CADA OPCIÓN.
SI EN ALGÚN NIVEL DE ESCOLARIDAD TIENE MÁS DE UN ESTUDIO, USE LA SEGUNDA COLUMNA.

| 1) Estado de avance | | | NIVEL DE ESCOLARIDAD | 2) Carrera o área de especialización | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | VER APARTADO DEL CATÁLOGO | Primera carrera | Segunda carrera |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Bachillerato | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Estudios técnicos | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Normal básica (antes de 1984) VER A | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Normal básica (después de 1984) VER A | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Licenciatura (de normal, UPN o CAM) VER A | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Normal superior VER B | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Licenciatura (no normalista) VER C | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Especialidad VER C | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Maestría VER C | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Doctorado VER C | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 |

10. ¿Cuáles son las principales razones por las que usted se ha actualizado en los últimos dos años?
ÚNICAMENTE ELIJA LAS DOS MÁS IMPORTANTES.

Un mejor desarrollo académico ☐
Una condición económica más favorable ☐
La búsqueda de mejores condiciones de trabajo en su especialidad ☐
Un mejor dominio de la(s) asignatura(s) que imparte ☐
Mejorar su práctica docente ☐
Dar cumplimiento a lo establecido por la normatividad ☐
Interés y gusto personal ☐
Otro, ESPECIFIQUE: ☐

11. ¿Cómo evalúa la calidad de los diferentes talleres de actualización relacionados con los nuevos programas de estudio?

| Talleres | Deficiente | Regular | Buena | Muy buena | No he participado | No se han organizado |
|-------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Nacionales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Regionales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Estatales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Al interior de su centro de trabajo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

12. ¿Cuáles son las principales limitaciones que encuentra para actualizarse o por las que no se ha actualizado durante los últimos dos años?
ÚNICAMENTE MARQUE LAS DOS MÁS IMPORTANTES.

Me incorporé recientemente al servicio ☐
Me siento bien preparado(a) en la(s) asignatura(s) que imparto ☐
En un tiempo me dedique a actualizarme, ahora estoy de descanso ☐
Las ofertas de actualización disponibles no responden a mis necesidades de formación ☐
No tengo tiempo ☐
No tengo interés ☐
No cuento con apoyo institucional ☐
Limitación económica personal ☐
Ninguna limitación ☐
Otra, ESPECIFIQUE: ☐

13. De acuerdo con su experiencia, lo que necesita aprender para mejorar su práctica docente lo ha logrado a través de...
ELIJA MÁXIMO TRES OPCIONES.

Lecturas por su cuenta ☐
Consultas en Internet ☐
El intercambio con sus colegas ☐
Cursos formales presenciales ☐
Cursos a distancia ☐
Una carrera de grado o posgrado ☐
Simposios o congresos ☐
La experiencia de trabajo ☐
Ninguna de las anteriores ☐

14. Con respecto a su práctica profesional, indique en las columnas del lado izquierdo ¿qué tanto aprovecha los siguientes servicios o apoyos? y en las columnas del lado derecho indique ¿qué tanto los valora? FAVOR DE RESPONDER CADA UNA DE LAS OPCIONES.

OPCIONES: a = NO SE DISPONE; b = LO DESCONOZCO;
1 = NADA; 2 = POCO; 3 = LO SUFICIENTE; 4 = MUCHO

| a | b | Aprovechamiento | | | | SERVICIOS DE APOYO | Valoración | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Biblioteca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Colección Biblioteca del Normalista | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Colección Biblioteca para la Actualización del Maestro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Aula o centro de cómputo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Serie de televisión transformar a las escuelas normales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Red Normalista en Internet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Red Edusat en las escuelas normales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Conferencias con expertos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | "Sepa Inglés" en las escuelas normales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Cuadernos de Discusión | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Cuadernos de la Serie Gestión Institucional | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

RESPONDA LAS TRES OPCIONES PRECISANDO EL GRADO DE RESPONSABILIDAD: (PUEDE REPETIR NÚMERO)

③ NO LE CORRESPONDE, ① RESPONSABILIDAD MENOR, ② RESPONSABILIDAD MAYOR.

| | | | |
|-----------------------|---|---|---|
| De cada docente | ① | ① | ② |
| De la escuela normal | ① | ① | ② |
| Del sistema educativo | ① | ① | ② |

16. Por favor auto califíquese en las siguientes competencias:
FAVOR DE RESPONDER CADA UNA DE LAS OPCIONES.

| | | | |
|------------|---------|----------|--------------|
| Deficiente | Regular | Bueno(a) | Muy bueno(a) |
|------------|---------|----------|--------------|

- Preparación académica
- Dominio de los contenidos de enseñanza
- Dominio de estrategias didácticas
- Manejo de técnicas y estrategias de evaluación
- Dominio del enfoque pedagógico de su disciplina
- Comprensión y adaptación al enfoque de los nuevos planes de estudios
- Habilidades de comunicación escrita
- Habilidades de comunicación en inglés
- Habilidades para la búsqueda y uso de información
- Uso de herramientas de computación
- Manejo de grupos y relaciones humanas

| | | | |
|------------|------------|------------|------------|
| 0000000000 | 0000000000 | 0000000000 | 0000000000 |
|------------|------------|------------|------------|

17. Indique los temas en los que se ha actualizado en los últimos dos años.

Dominio de su disciplina
 Dominio del enfoque pedagógico de su disciplina
 Técnicas y estrategias didácticas
 Técnicas y estrategias de evaluación
 Dominio de habilidades de comunicación escrita
 Habilidades para la búsqueda y uso de información
 Manejo de grupos y relaciones humanas
 Herramientas de computación y manejo de Internet
 Otro

00000000

IV. TRAYECTORIA PROFESIONAL

18. En el primer bloque anote el total de años que ha trabajado dentro del ámbito educativo. En el segundo y tercer bloque anote la cantidad de años que ha trabajado en educación básica y normal, tanto en escuelas públicas como en privadas (años efectivos independientemente del tipo de contratación).

SI NO HA LABORADO EN ALGUNA DE ELLAS ANOTE CERO Y SI TIENE MENOS DE UN AÑO ANOTE 1. ESCRIBA LOS NÚMEROS EN LOS CUADROS EN BLANCO Y LUEGO LLENE LOS ÓVALOS.

ANTIGÜEDAD

Total dentro del
ámbito educativo

Educación Básica

| | |
|----------|----------|
| Públicas | Privadas |
|----------|----------|

Educación Normal

| | |
|----------|----------|
| Públicas | Privadas |
|----------|----------|

| | |
|---|---|
| | |
| 0 | 0 |
| 1 | 1 |
| 2 | 2 |
| 3 | 3 |
| 4 | 4 |
| 5 | 5 |
| 6 | 6 |
| 7 | 7 |
| 8 | 8 |
| 9 | 9 |

| | |
|----|----|
| | |
| 10 | 10 |
| 9 | 9 |
| 8 | 8 |
| 7 | 7 |
| 6 | 6 |
| 5 | 5 |
| 4 | 4 |
| 3 | 3 |
| 2 | 2 |
| 1 | 1 |
| 0 | 0 |

| | |
|---|---|
| | |
| 0 | 0 |
| 1 | 1 |
| 2 | 2 |
| 3 | 3 |
| 4 | 4 |
| 5 | 5 |
| 6 | 6 |
| 7 | 7 |
| 8 | 8 |
| 9 | 9 |

| | |
|---|---|
| | |
| 0 | 0 |
| 1 | 1 |
| 2 | 2 |
| 3 | 3 |
| 4 | 4 |
| 5 | 5 |
| 6 | 6 |
| 7 | 7 |
| 8 | 8 |
| 9 | 9 |

| | |
|---|---|
| | |
| 9 | 9 |
| 8 | 8 |
| 7 | 7 |
| 6 | 6 |
| 5 | 5 |
| 4 | 4 |
| 3 | 3 |
| 2 | 2 |
| 1 | 1 |

2) En las columnas del lado derecho, favor de indicar si actualmente trabaja en ese nivel y en qué rubro.

| 1) Funciones que ha desempeñado | | | | NIVELES O SERVICIOS EDUCATIVOS | 2) Trabaja actualmente | |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|
| Docente | Directivo | Apoyo técnico-pedagógico | Administrativo | | Académico | Administrativo |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Educación inicial | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Educación preescolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Educación primaria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Educación secundaria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Telesecundaria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Educación física | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Educación especial | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Educación tecnológica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Educación artística | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Educación indígena | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Educación media superior | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Educación normal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Otras instituciones de educ. superior | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Administración en el sistema educativo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si, ya fui aceptado(a) ☐

No (pase a la 22) ☐

LLENE UNA OPCIÓN PARA VERTIENTE Y OTRA PARA NIVEL.

| Vertiente | Nivel |
|-----------|-----------|
| Primera | A B C D E |
| Segunda | |
| Tercera | |

Mantenerse en el puesto o función actual
Obtener una promoción o mejora laboral
Cambiar a un empleo vinculado con la docencia
Cambiar a un empleo NO vinculado con la docencia
Solicitar la jubilación
Otro. ESPECIFIQUE:

Ingreso al servicio de educación normal y contratación.

23. ¿En qué año comenzó a trabajar en educación normal?

[illegible]

| | |
|---|---|
| 0 | 0 |
| 1 | 1 |
| 2 | 2 |
| 3 | 3 |
| 4 | 4 |
| 5 | 5 |
| 6 | 6 |
| 7 | 7 |
| 8 | 8 |
| 9 | 9 |

| Públicas | | Privadas |
|----------|--|----------|
| (6) | | (6) |
| (8) | | (7) |
| (9) | | (8) |
| (0) | | (9) |
| (1) | | (0) |
| (2) | | (1) |
| (3) | | (2) |
| (4) | | (3) |
| (5) | | (4) |
| (6) | | (5) |
| (7) | | (6) |
| (8) | | (7) |
| (9) | | (8) |
| (0) | | (9) |

| | |
|---|---|
| 0 | 0 |
| 1 | 1 |
| 2 | 2 |
| 3 | 3 |
| 4 | 4 |
| 5 | 5 |
| 6 | 6 |
| 7 | 7 |
| 8 | 8 |
| 9 | 9 |

27. ¿Cuál fue el puesto o función que desempeñó cuando recién fue contratado/a en el subsistema de normales y cuál es el actual en esta escuela?
PUEDE MARCAR MÁS DE UNA OPCIÓN.

| Puesto o función | Al ingreso | Actual |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Docente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Directoria) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Subdirector académico o equivalente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Subdirector administrativo o equivalente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Apoyo técnico - pedagógico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Coordinador de área | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jefe de departamento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Personal de apoyo a la educación (biblioteca, sala de cómputo, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Investigador(a) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Administrativo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

28. Tipo de nombramiento de su primera contratación y de la actual:

PUEDE OPTAR POR UNA O VARIAS SI ES QUE CUENTA CON MÁS DE UNA CONTRATACIÓN.

| Nombramiento | Al ingreso | Actual |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Tiempo completo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tres cuartos de tiempo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Medio tiempo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por horas o asignatura | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

29. ¿Qué tipo de contratación tuvo al ingresar por primera vez al nivel y cuál tiene actualmente?

PUEDE MARCAR MÁS DE UNA OPCIÓN.

| Contrato | Al ingreso | Actual |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|
| Base o definitivo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Interino o temporal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Por honorarios | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Comisionado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| De confianza | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

30. ¿Cuál es la categoría de su contratación actual y cuál tuvo al ingresar a la educación normal?

SI USTED LABORA EN COAHUILA O EN EL ESTADO DE MÉXICO FAVOR DE RESPONDER EN LA PREGUNTA 30A. O EN LA 30B.

| Categoría | Al ingreso | Actual |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Técnico docente asistente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Técnico docente asignatura | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Técnico docente asociado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Técnico docente titular | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Asistente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Asociado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Asignatura (horas) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Titular | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Comisionado con plaza de otro nivel educativo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Otras funciones. ESPECIFIQUE: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

30A. Categorías de contratación en Coahuila.

| Categoría | Al ingreso | Actual |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Asociado básico y superior | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pasante básico y superior | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Licenciatura nivel básico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Licenciatura nivel superior | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Maestría nivel básico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Maestría nivel superior | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Comisionado con plaza de otro nivel educativo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Otras funciones. ESPECIFIQUE: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

30B. Categorías de contratación en el Estado de México.

| Categoría | Al ingreso | Actual |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Horas clase superior | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pedagogo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pedagogo secundaria técnica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Investigador educativo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Profesor titulado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Subdirector académico de normal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Subdirector administrativo de normal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Supervisor escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Comisionado con plaza de otro nivel educativo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Otras funciones. ESPECIFIQUE: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

31. Señale el o los requisitos que debió cubrir cuando ingresó a laborar en esta escuela normal:

| | |
|--|--------------------------|
| Ninguno | <input type="checkbox"/> |
| Título de profesor(a) | <input type="checkbox"/> |
| Pasantía de licenciatura | <input type="checkbox"/> |
| Título de licenciatura | <input type="checkbox"/> |
| Pasantía de maestría | <input type="checkbox"/> |
| Grado de maestría | <input type="checkbox"/> |
| Pasantía o grado de doctorado | <input type="checkbox"/> |
| Determinada experiencia como docente | <input type="checkbox"/> |
| Determinada antigüedad en educación básica | <input type="checkbox"/> |
| Otro(s) | <input type="checkbox"/> |

32. Su ingreso a esta escuela normal se definió por la vía de:

PUEDE MARCAR VARIAS.

| | |
|---|--------------------------|
| Entrevista | <input type="checkbox"/> |
| Aprobar un examen de conocimientos | <input type="checkbox"/> |
| Presentar pruebas psicométricas | <input type="checkbox"/> |
| Concurso de oposición | <input type="checkbox"/> |
| Convocatoria | <input type="checkbox"/> |
| Ascenso escalafonario | <input type="checkbox"/> |
| Comisión | <input type="checkbox"/> |
| Un cambio de plantel | <input type="checkbox"/> |
| Propuesta oficial o de autoridades educativas | <input type="checkbox"/> |
| Propuesta sindical | <input type="checkbox"/> |
| Por acuerdo entre parte oficial y sindical | <input type="checkbox"/> |
| Recomendación de personal de la Normal | <input type="checkbox"/> |
| Otro mecanismo | <input type="checkbox"/> |

33. Para elevar la calidad de la formación de profesores, ¿qué tan necesario considera para las nuevas contrataciones?

INDIQUE SU OPINIÓN EN CADA UNA DE LAS SIGUIENTES OPCIONES.

| | Irrelevante | Necesario |
|---|-----------------------|-----------------------|
| Redefinir los perfiles profesionales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mejorar los requisitos y mecanismos para la selección e ingreso | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Aprobar un examen de conocimientos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sustentar concursos de oposición | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Garantizar la transparencia de los procesos de ingreso | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

34. ¿Cuál es su percepción con respecto a la estabilidad en su puesto de trabajo en esta escuela?

| | |
|--------------|-----------------------|
| Muy seguro | <input type="radio"/> |
| Seguro | <input type="radio"/> |
| Inseguro | <input type="radio"/> |
| Muy inseguro | <input type="radio"/> |

35. Desde que usted ingresó a esta escuela, ¿ha tenido alguna promoción?

PUEDA MARCAR MÁS DE UNA OPCIÓN.

| | |
|---|-----------------------|
| No (pase a la 37) | <input type="radio"/> |
| Si, ascendí de categoría o nivel | <input type="radio"/> |
| Si, aumenté tiempo contratado | <input type="radio"/> |
| Si, obtuve una plaza definitiva (basificación) | <input type="radio"/> |
| Si, obtuve un puesto o función de mayor jerarquía | <input type="radio"/> |

36. Año de su última promoción de categoría o nivel dentro de esta escuela.

| | |
|----|-----------------------|
| 00 | <input type="radio"/> |
| 01 | <input type="radio"/> |
| 02 | <input type="radio"/> |
| 03 | <input type="radio"/> |
| 04 | <input type="radio"/> |
| 05 | <input type="radio"/> |
| 06 | <input type="radio"/> |
| 07 | <input type="radio"/> |
| 08 | <input type="radio"/> |
| 09 | <input type="radio"/> |
| 10 | <input type="radio"/> |

37. Para que usted reciba la siguiente promoción de categoría o nivel en esta escuela, ¿cuáles son las restricciones?

| | |
|---|-----------------------|
| No hay promociones en esta institución (pase a la 40) | <input type="radio"/> |
| No cumplo con la antigüedad requerida | <input type="radio"/> |
| No he alcanzado el nivel académico necesario | <input type="radio"/> |
| Por falta de presupuesto | <input type="radio"/> |
| Por falta de plazas disponibles | <input type="radio"/> |
| Porque no se ha aplicado la normatividad establecida | <input type="radio"/> |
| Por falta de apoyo o recomendación | <input type="radio"/> |
| Soy comisionado de otro nivel educativo | <input type="radio"/> |
| Otros motivos. ESPECIFIQUE: | <input type="radio"/> |

38. Indique el o los criterios que se utilizan para la promoción del personal docente de su institución.

| | |
|---|-----------------------|
| No hay promociones para docentes | <input type="radio"/> |
| Grado académico | <input type="radio"/> |
| La trayectoria académica | <input type="radio"/> |
| Domínio de su disciplina | <input type="radio"/> |
| Desempeño frente a grupo | <input type="radio"/> |
| La antigüedad en el nivel | <input type="radio"/> |
| Resultados de una evaluación institucional | <input type="radio"/> |
| Propuesta oficial o de autoridades educativas | <input type="radio"/> |
| Propuesta sindical | <input type="radio"/> |
| Acuerdo entre parte oficial y sindical | <input type="radio"/> |
| Recomendación de personal de la Normal | <input type="radio"/> |
| Otro(s). ESPECIFIQUE: | <input type="radio"/> |

39. En su opinión, los procedimientos de promoción en esta institución son:

| | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|
| Adecuados | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Transparentes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Justos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

40. ¿Cuántos años de servicio le faltan para jubilarse? SELECCIONE SU OPCIÓN.

| | |
|--|-----------------------|
| No cuenta con esta prestación (pase a la 42) | <input type="radio"/> |
| Ya inició los trámites (pase a la 42) | <input type="radio"/> |
| No ha completado la antigüedad | <input type="radio"/> |
| ESCRIBA EL NÚMERO DE AÑOS QUE LE FALTAN EN LOS CUADROS EN BLANCO Y LLENE LOS OVALOS. | <input type="radio"/> |
| 00 | <input type="radio"/> |
| 01 | <input type="radio"/> |
| 02 | <input type="radio"/> |
| 03 | <input type="radio"/> |
| 04 | <input type="radio"/> |
| 05 | <input type="radio"/> |
| 06 | <input type="radio"/> |
| 07 | <input type="radio"/> |
| 08 | <input type="radio"/> |
| 09 | <input type="radio"/> |
| 10 | <input type="radio"/> |

41. Si ya cuenta con la antigüedad necesaria para jubilarse, ¿por qué motivo(s) NO la ha solicitado?

SI SU RESPUESTA ES NO, PASE A LA PREGUNTA 42.

| | |
|---|-----------------------|
| Por dificultades en el trámite administrativo | <input type="radio"/> |
| Por falta de un proyecto de vida post-jubilatorio | <input type="radio"/> |
| Porque representa una disminución significativa en el salario | <input type="radio"/> |
| Por falta de orientación | <input type="radio"/> |
| Todavía no lo considero necesario | <input type="radio"/> |
| Otro(s). ESPECIFIQUE: | <input type="radio"/> |

Estímulos al desempeño docente

42. ¿Existe en su escuela algún tipo de estímulo para reconocer el desempeño docente?

PUEDA MARCAR MÁS DE UNA OPCIÓN.

- ☐ Si, proporcionado por la escuela
☐ Si, proporcionado por la entidad
☐ Si, proporcionado por la federación
☐ Si, proporcionado por el sindicato
☐ No (pase a la 45)
☐ No se (pase a la 45)

43. Indique ¿cuántas veces ha recibido en su institución los siguientes estímulos?

SI NO LOS HA RECIBIDO ANOTE CERO Y PASE A LA PREGUNTA 45.
EL 0 SIGNIFICA 9 O MÁS.

| Tipo de estímulo | Veces que lo ha recibido |
|--------------------------------------|--------------------------|
| Beca o estímulo al desempeño docente | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| Beca comisión | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| Año sabático | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| Otros estímulos | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |

44. Si usted ha recibido beca comisión y/o año sabático, marque las actividades académicas que ha realizado:

| Actividad | En beca comisión | En año sabático |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Investigación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elaboración de publicaciones | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diplomado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Especialización | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Maestría | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Doctorado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Testis | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Intercambio académico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Otro(s). ESPECIFIQUE: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

45. ¿Cuáles cree usted que son los estímulos más eficaces para garantizar el éxito de un programa de perfeccionamiento?

SELECCIONAR MÁXIMO DOS OPCIONES.

- ☐ Estímulos salariales
☐ Uso del tiempo de trabajo para la capacitación
☐ Diplomas y certificaciones formales
☐ Puntaje en la carrera docente y de gestión
☐ Otro, ESPECIFIQUE:

46. ¿Qué tan de acuerdo está con los siguientes enunciados?

MARQUE SU OPINIÓN EN CADA UNO DE LOS ENUNCIADOS DEL CUADRO.

| Los estímulos al desempeño docente: | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Mejoran sustancialmente el salario | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mejoran sustancialmente la práctica docente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fortalecen la preparación profesional del docente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Contribuyen significativamente a la mejora académica de la institución | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se asignan con base en criterios adecuados y procedimientos transparentes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Se reducen a diplomas y certificaciones formales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Solo contribuyen al escalafón vertical | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tienen requisitos excesivos para obtenerlos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

47. ¿Con qué periodicidad se evalúa el desempeño de los docentes en esta escuela?

- ☐ Desconozco (pase a la 49)
☐ Nunca (pase a la 49)
☐ Anual
☐ Semestral
☐ Trimestral
☐ Mensual
☐ Otra, ESPECIFIQUE:

48. ¿Quiénes participan en la evaluación del desempeño docente?

- ☐ Estudiantes
☐ Colegas
☐ Personal directivo
☐ Personal administrativo
☐ Instancia del sistema educativo
☐ Evaluadores externos al sistema educativo
☐ Otro

49. ¿Usted cree que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos debe ser tomada en cuenta para evaluar la calidad del trabajo de los docentes?

- ☐ Sí
☐ No
☐ No sabe

Algunos datos socioeconómicos

50. ¿Cuál es su estado civil?

- ☐ Casado(a) o unión libre
☐ Soltero(a)
☐ Viudo(a)
☐ Divorciado(a) o separado(a)

51. ¿Cuántos dependientes económicos tiene (sin incluirse usted)?
ESCRIBA EL NÚMERO Y LLENE LOS OVALOS.

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

52. Señale los servicios que tiene en casa:

- ☐ Teléfono
☐ Suscripción a revistas
☐ Suscripción a periódicos
☐ Computadora
☐ Internet
☐ TV por cable

180

Usted las escogió ☐
Se las asignaron ☐
Ambas ☐

| | |
|---------------|-----------------------|
| Nada | <input type="radio"/> |
| Poco | <input type="radio"/> |
| Lo suficiente | <input type="radio"/> |
| Totalmente | <input type="radio"/> |

| | |
|---|---|
| 0 | 0 |
| 1 | 1 |
| 2 | 2 |
| 3 | 3 |
| 4 | 4 |
| 5 | 5 |
| 6 | 6 |
| 7 | 7 |
| 8 | 8 |
| 9 | 9 |

| | | |
|---|---|---|
| 0 | 0 | 0 |
| 1 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 2 |
| 3 | 3 | 3 |
| 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 |
| 6 | 6 | 6 |
| 7 | 7 | 7 |
| 8 | 8 | 8 |
| 9 | 9 | 9 |

75. ¿Cuántas horas por semana dedica (en promedio) a cada una de las siguientes actividades en esta escuela (independientemente de la cantidad de horas contratadas)?
ESCRIBA EL NÚMERO DE HORAS EN LOS CUADROS EN BLANCO DE CADA BLOQUE Y LLENE LOS ÓVALOS.
SI ES EL CASO, MARQUE CERÓ.

[illegible]

| 76. Y, ¿cuántas horas por mes dedica, en promedio, a cada una de las siguientes actividades? | Horas por mes | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 0 | 1 - 5 | 6 - 10 | 11 - 15 | 16 o más |
| Reuniones de trabajo colegiado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Reuniones convocadas por el director | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Asesoría de documento recepcional o tesis | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Supervisión de las prácticas docentes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Actividades sindicales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Actividades extra o cocurriculares (clubes y talleres) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tareas de investigación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Actividades de extensión y difusión | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Comisiones oficiales o de la institución | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Su propia formación o actualización académica | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| 77. Aproximadamente, ¿cuántos días ha faltado a clases a lo largo de este semestre? RESPONDA CON RESPECTO A CADA UNO DE LOS SIGUIENTES MOTIVOS. | Días por semestre | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 0 | 1 - 5 | 6 - 15 | 16 - 30 | 31 o más |
| Enfermedad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Problemas personales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Reuniones académicas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Otras actividades académicas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Juntas sindicales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Otro motivo. ESPECIFIQUE: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| 78. ¿Usted participa en las reuniones académicas del colectivo de maestros organizadas en su escuela? | |
|---|-----------------------|
| Si, en todas (pase a la 80) | <input type="radio"/> |
| Si, en algunas | <input type="radio"/> |
| Si, pero sólo ocasionalmente | <input type="radio"/> |
| No | <input type="radio"/> |
| No se organizan reuniones académicas (pase a la 82) | <input type="radio"/> |
| Desconozco si se realizaban reuniones (pase a la 82) | <input type="radio"/> |

| 79. ¿Cuál es el principal motivo por el cual NO ha participado en las reuniones académicas? | |
|---|-----------------------|
| Los temas son irrelevantes para mí | <input type="radio"/> |
| No tengo tiempo asignado para ellas | <input type="radio"/> |
| No tengo tiempo para asistir | <input type="radio"/> |
| Por mi esquema de contratación por horas | <input type="radio"/> |
| No están bien organizadas | <input type="radio"/> |
| No sirven para lograr cambios en la escuela | <input type="radio"/> |
| No estoy invitado(a) | <input type="radio"/> |
| Otro. ESPECIFIQUE: | <input type="radio"/> |

| 80. ¿Generalmente quiénes participan en estas reuniones y con qué frecuencia? | Nunca | Muy poco | A veces | Siempre |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Docentes de tiempo completo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Docentes de 3/4 o 1/2 tiempo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Docentes por asignatura o por horas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Director | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Subdirector académico o equivalente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Subdirector administrativo o equivalente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Especialistas en ciertas temáticas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Otro. ESPECIFIQUE: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| Las reuniones de trabajo colegiado... | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|---|-----------------------|------------|---------------|--------------------------|
| Han favorecido el respeto y la tolerancia entre los colegas | 00 | 00 | 00 | 00 |
| Han favorecido el conocimiento integral de los estudiantes | 00 | 00 | 00 | 00 |
| Han fortalecido el dominio de las tareas académicas | 00 | 00 | 00 | 00 |
| Han permitido el establecimiento de tareas comunes | 00 | 00 | 00 | 00 |
| Han permitido la definición de criterios para la evaluación | 00 | 00 | 00 | 00 |
| Han permitido definir prioridades institucionales | 00 | 00 | 00 | 00 |
| Son el espacio idóneo para tomar las decisiones académicas en forma participativa | 00 | 00 | 00 | 00 |
| Son indispensables para el adecuado desarrollo de la práctica docente | 00 | 00 | 00 | 00 |

Sobre la institución

OPCIONES: a= NO EXISTE EL ESPACIO FÍSICO; NO ESTÁ EQUIPADO; c= DESCONOZCO;
1= DEFICIENTE; 2= REGULAR; 3= BUENO; 4= MUY BUENO

| a | b | c | Equipamiento | | | | ESPACIOS | c | Funcionamiento | | | |
|----|----|----|--------------|----|----|----|---|----|----------------|----|----|----|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | Biblioteca | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | Aula o centro de cómputo | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | Aula para idiomas y uso de medios audiovisuales | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | Aulas | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | Sala de maestros | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | Instalaciones en general | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 |

Desconozco ☐ Ninguno ☐ Mínimos ☐ Regulares ☐ Significativos ☐

Calificación: a= NO SE; 1= DEFICIENTE;
2= REGULAR; 3= BUENO; 4= MUY BUENO.

Impacto del programa: a= NO SÉ; 1= NADA; 2= MÍNIMO; 3= REGULAR; 4= SIGNIFICATIVO

| Calificación | | | | | ASPECTOS | Impacto | | | | |
|--------------|---|---|---|---|--|---------|---|---|---|---|
| a | 1 | 2 | 3 | 4 | | a | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | | Organización en las actividades académicas | | | | | |
| | | | | | Organización en las actividades administrativas | | | | | |
| | | | | | Coordinación entre las diferentes áreas y departamentos | | | | | |
| | | | | | Planeación y evaluación institucional | | | | | |
| | | | | | Aprovechamiento del tiempo escolar | | | | | |
| | | | | | Ambiente de trabajo | | | | | |
| | | | | | Participación de docentes en la toma de decisiones | | | | | |
| | | | | | Proceso de selección y admisión de alumnos de nuevo ingreso | | | | | |
| | | | | | Vinculación con la educación básica | | | | | |
| | | | | | Articulación con otras instituciones formadoras de docentes del país | | | | | |

INDIQUE SU OPINIÓN EN CADA UNO DE LOS ASPECTOS LISTADOS.

| | No es problema | Manejable | Considerable |
|--|----------------|-----------|--------------|
| Falta de recursos materiales | ○ | ○ | ○ |
| Falta de recursos humanos | ○ | ○ | ○ |
| Académico (baja calidad académica) | ○ | ○ | ○ |
| Financiero | ○ | ○ | ○ |
| Político (grillas, luchas de poder) | ○ | ○ | ○ |
| Político estudiantil | ○ | ○ | ○ |
| Escasa matrícula | ○ | ○ | ○ |
| Exceso de matrícula | ○ | ○ | ○ |
| Impuntualidad de maestros | ○ | ○ | ○ |
| Ausentismo de maestros | ○ | ○ | ○ |
| Falta de articulación entre profesores | ○ | ○ | ○ |

86. Para la atención académica de los estudiantes la cantidad de docentes en esta escuela es:

| | |
|----------------------|------|
| Mayor a la necesaria | 0 |
| Suficiente | 00 |
| Insuficiente | 000 |
| No sé | 0000 |

87. En términos generales, ¿qué evaluación cree usted que la comunidad hace de esta escuela normal?

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Es de las mejores | <input type="radio"/> |
| Es de buen nivel | <input type="radio"/> |
| Es de nivel regular | <input type="radio"/> |
| Es de bajo nivel | <input type="radio"/> |

Sobre sus estudiantes

88. En relación con los rasgos del perfil de egreso, ¿el nivel de logro de los alumnos que tuvo a su cargo es...?

| Preparación de sus alumnos en: | Deficiente | Regular | Bueno | Muy bueno |
|--|------------|---------|-------|-----------|
| Habilidades intelectuales específicas | 00 | 000 | 000 | 000 |
| Domínio de los contenidos de enseñanza | 00 | 000 | 000 | 000 |
| Competencias didácticas | 0000 | 0000 | 0000 | 0000 |
| Identidad profesional y ética | 0000 | 0000 | 0000 | 0000 |
| Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela | 0 | 0 | 0 | 0 |

89. Sobre el conocimiento que tiene de sus alumnos actuales, ¿qué porcentaje de ellos estima que al terminar sus estudios tendrán...?

ESCRIBA EL PORCENTAJE EN LOS CUADROS EN BLANCO Y LLENE LOS ÓVALOS.

| Un alto desempeño profesional | Un desempeño profesional medio | Un deficiente desempeño profesional |
|-------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| | | |

Identidad profesional

90. ¿Cuáles son los tres principales motivos por los que trabaja en educación normal?

| | | |
|----|--|-----------------------|
| 1 | Las prestaciones | <input type="radio"/> |
| 2 | Los ingresos que recibe | <input type="radio"/> |
| 3 | Los retos académicos | <input type="radio"/> |
| 4 | La continuidad en la trayectoria establecida (escalafón) | <input type="radio"/> |
| 5 | Por la antigüedad que llevo en el subsistema | <input type="radio"/> |
| 6 | Su estatus profesional | <input type="radio"/> |
| 7 | Su estatus social | <input type="radio"/> |
| 8 | El magisterio es mi proyecto de vida | <input type="radio"/> |
| 9 | Interés o gusto por formar futuros maestros | <input type="radio"/> |
| 10 | El horario que permite realizar otras actividades | <input type="radio"/> |
| 11 | Otro. ESPECIFIQUE: | <input type="radio"/> |

INDIQUE SU OPINIÓN EN CADA UNO DE LOS ASPECTOS LISTADOS.

| | No es problema | Manejable | Considerable |
|--|----------------|-----------|--------------|
| Falta de recursos materiales | ○ | ○ | ○ |
| Falta de recursos humanos | ○ | ○ | ○ |
| Académico (baja calidad académica) | ○ | ○ | ○ |
| Financiero | ○ | ○ | ○ |
| Político (grillas, luchas de poder) | ○ | ○ | ○ |
| Político estudiantil | ○ | ○ | ○ |
| Escasa matrícula | ○ | ○ | ○ |
| Exceso de matrícula | ○ | ○ | ○ |
| Impuntualidad de maestros | ○ | ○ | ○ |
| Ausentismo de maestros | ○ | ○ | ○ |
| Falta de articulación entre profesores | ○ | ○ | ○ |

86. Para la atención académica de los estudiantes la cantidad de docentes en esta escuela es:

| | |
|----------------------|------|
| Mayor a la necesaria | 0 |
| Suficiente | 00 |
| Insuficiente | 000 |
| No sé | 0000 |

87. En términos generales, ¿qué evaluación cree usted que la comunidad hace de esta escuela normal?

| | |
|---------------------|-----------------------|
| Es de las mejores | <input type="radio"/> |
| Es de buen nivel | <input type="radio"/> |
| Es de nivel regular | <input type="radio"/> |
| Es de bajo nivel | <input type="radio"/> |

Sobre sus estudiantes

88. En relación con los rasgos del perfil de egreso, ¿el nivel de logro de los alumnos que tuvo a su cargo es...?

| Preparación de sus alumnos en: | Deficiente | Regular | Bueno | Muy bueno |
|--|------------|---------|-------|-----------|
| Habilidades intelectuales específicas | 00 | 000 | 000 | 000 |
| Domínio de los contenidos de enseñanza | 00 | 000 | 000 | 000 |
| Competencias didácticas | 0000 | 0000 | 0000 | 0000 |
| Identidad profesional y ética | 0000 | 0000 | 0000 | 0000 |
| Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela | 0 | 0 | 0 | 0 |

89. Sobre el conocimiento que tiene de sus alumnos actuales, ¿qué porcentaje de ellos estima que al terminar sus estudios tendrán...?

ESCRIBA EL PORCENTAJE EN LOS CUADROS EN BLANCO Y LLENE LOS ÓVALOS.

| Un alto desempeño profesional | Un desempeño profesional medio | Un deficiente desempeño profesional |
|-------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| | | |

Identidad profesional

90. ¿Cuáles son los tres principales motivos por los que trabaja en educación normal?

| | | |
|----|--|---|
| 1 | Las prestaciones | 0 |
| 2 | Los ingresos que recibe | 0 |
| 3 | Los retos académicos | 0 |
| 4 | La continuidad en la trayectoria establecida (escalafón) | 0 |
| 5 | Por la antigüedad que llevo en el subsistema | 0 |
| 6 | Su estatus profesional | 0 |
| 7 | Su estatus social | 0 |
| 8 | El magisterio es mi proyecto de vida | 0 |
| 9 | Interés o gusto por formar futuros maestros | 0 |
| 10 | El horario que permite realizar otras actividades | 0 |
| 11 | Otro. ESPECIFIQUE: | 0 |

Estimado (a) profesor (a):

Esta entrevista tiene como finalidad obtener información confiable respecto de la situación formativa y laboral, así como de las condiciones en las que realiza su trabajo el personal académico de las escuelas normales públicas.

Los resultados serán insumo básico en la precisión y respaldo de la tesis que he titulado “Un acercamiento a la profesionalización de los formadores de docentes de las escuelas normales públicas. Estudio exploratorio”, que me encuentro desarrollando para obtener el grado de Maestra en Sociología, por lo que su participación es muy importante.

Agradezco de antemano su disposición y colaboración

Preguntas

1. **Para comenzar, cuénteme su trayectoria profesional**
¿Cómo fue la experiencia de ingreso o incorporación a la institución (bajo qué criterios se incorporó, cómo fue el primer año)?
2. **¿Cómo es un día normal de trabajo en la escuela normal?**
¿Aparte de la docencia que otras funciones desempeña?, Cuánto tiempo le(s) dedica?
3. **¿Cuánto años de servicio tiene en la institución?**
¿Cuenta (contaba) con un proyecto post jubilatorio? ¿En qué consiste?
4. **¿Cómo se organiza la docencia y cómo se planea la enseñanza en la institución?**
¿Cómo interviene o de qué manera participa en los procesos de definición y asignación de responsabilidades, tanto propias como de la colectividad?
¿Estaría de acuerdo en afirmar que el desarrollo de la investigación y de las publicaciones en su institución, es un asunto todavía débil? ¿Por qué? ¿Cómo participa en el ámbito de la investigación?
5. **¿Cuáles considera que sean los rasgos profesionales, los valores y las actitudes que ha de tener quién ocupa el rol de formador de docentes en su escuela?**
6. **¿Cómo evalúa su propio proceso formativo?**
¿Su formación se corresponde con los contenidos y las asignaturas que imparte?
¿Considera que su formación responde a la atención de las necesidades y competencias educativas actuales?
¿Cuáles son sus debilidades?
¿Cómo se actualiza?
7. **¿Para usted qué es la profesionalización de la docencia y cómo la desarrolla?**
¿Cómo se involucra con los otros formadores de docentes (dentro o fuera de la institución)?
¿Cómo evalúa el nivel académico de la institución dónde labora?
8. **¿Cuáles considera que sean los principales problemas que enfrenta el subsistema de educación normal?**
¿Qué opinión le merece la normatividad que regula las condiciones laborales de trabajo? ¿Son las más pertinentes?
9. **¿En términos de política educativa que faltaría hacer para permitir la transformación académica real de las escuelas normales?**
10. **Para finalizar, cuénteme, en términos profesionales, cómo valora su situación actual respecto de cuándo ingreso a la institución.**